

## **Alakoululaisen osallisuus etäopetuksessa – Opettajien näkemykset oppilaan osallisuudesta**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30 op  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2021  
Joona Johansson

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Joona Johansson		
Työn nimi - Arbetets titel Pro gradu -tutkielma		
Title Alakoululaisen osallisuus etäopetuksessa – Opettajien näkemykset oppilaan osallisuudesta		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year 2021 toukokuu	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 93 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Oppilaan osallisuus nostetaan tärkeäksi osaksi peruskoulun toimintakulttuuria. Osallisuudella tarkoitetaan muun muassa oppilaan näkemysten huomioon ottamista häneen liittyvissä asioissa sekä oppilaan omia vaikuttamismahdollisuuksia. Oppilaan tulisi päästä vaikuttamaan ikä- ja kehitystasonsa huomioiden häneen liittyviin asioihin koulussa. Osallisuutta on monenlaista ja se saa eri muotoja tilanteen mukaan. Oppilaan osallisuuden kehitystä tulee myös tukea. Osallisuus on tutkittu aihe lähiopetuksessa, mutta osallisuuden toteutumista etäopetuksessa ei ole tutkittu. Suomessa siirryttiin koronapandemian seurauksen valtakunnallisesti etäopetukseen vuoden 2020 maaliskuussa. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaista on alakoululaisen osallisuus etäopetuksessa etäopetusta toteuttaneiden opettajien näkemysten mukaan. Tutkielmassa hyödynnetään pääasiassa Harry Shierin sekä Johanna Kiilin teorioita lapsen ja oppilaan osallisuudesta.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin laadullisen teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineen ollessa uusi, tuli aineistosta sallia myös teorioista poikkeavan osallisuuden esiin nostaminen. Aineisto koostuu lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 aikana etäopetusta toteuttaneiden opettajien näkemyksistä alakoululaisen osallisuudesta. Aineisto kerättiin vuoden 2021 helmikuun lopun ja huhtikuun välisenä aikana. Aineisto keruu toteutettiin e-lomakkeen avulla, joka lähetettiin tutkimukseen osallistuneille 19 etäopettajille.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Alakoululaisen osallisuus etäopetuksessa oli osin samanlainen kuin lähiopetuksessa. Oppilaiden mielipiteiden ja näkemysten huomioiminen päätöksenteossa sekä valinnanmahdollisuus, olivat opettajien mukaan tärkeitä oppilaan osallisuudessa niin lähi- kuin etäopetuksessa. Osallisuuden yhteisöllinen luonne kuitenkin väheni etäopetuksessa. Tieto- ja viestintäteknologian mahdollistama sosiaalisen median käyttäminen etäopetuksessa mahdollisti toisenlaista osallisuutta. Luokkahuoneessa hiljaisempien oppilaiden nähtiin pääsevän paremmin ääneen ja luokkahuoneen puuttuminen mahdollisti oppilaille uusia oppimisympäristöjä. Hyvät itseohjautuvuustaidot omaavat oppilaat pystyivät hyötymään etäopetuksen mahdollistamasta osallisuudesta. Kuitenkin tukea tarvitseville etäopetus toi haasteita oppimiseen. Opettajat hyödynsivät etäopetuksessa kerättyä tietoa oppilaista eri tavoin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Osallisuus, etäopetus, verkko-opetus		
Keywords Participation, distance education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Joona Johansson		
Työn nimi - Arbetets titel Alakoululaisen osallisuus etäopetuksessa – Opettajien näkemykset oppilaan osallisuudesta		
Title The primary school student's participation in distance education – Teacher's views on student's participation		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 93 pp. + 3 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Aims.</b> Student's participation is one of the most important aspects in primary school. Participation means that students' views and opinions are being heard and considered, and that they have a say in matters concerning them. Students should also be involved in matters and choices in their schools. Student participation should be encouraged and supported. Student's participation has been researched in regular classroom setting but not in distance education. Due to the Covid-19 situation in March 2020 schools were closed and studying in classrooms changed to distance learning at homes. The aim of this study is to research teachers' views on student participation in distance education. Harry Shier's and Johanna Kiili's theories of children and student participation are being used in this study.</p> <p><b>Methods.</b> This study is a qualitative research made with the theory-based analysis of the content method. The research data was collected from teachers who participated in distance teaching during school years 2019–2020 and 2020–2021. The data was collected from February to April in 2021 using e-forms, which asked teachers to describe their views on student participation during distance education. 19 teachers participated in this study.</p> <p><b>Results and conclusions.</b> The participation in distance education did not differ much from classroom learning. Teacher's saw the importance of taking student's views into account and their freedom to make choices during both distance learning and classroom learning. The sense of community in participation was decreased during distance education. The use of information and communication technology provided new ways to participate. The students who were less likely to speak in classroom had more chances to have their voice heard during distance education. There were different kinds of learning environments for students during distance education since studying did not happen in classrooms. Those students' who were self-determined were able to benefit from the participation in distance education. Those who needed more support during studying faced more challenges during distance education. The teachers utilized their knowledge and information about their students in different ways during distance education.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Osallisuus, etäopetus, verkko-opetus		
Keywords Participation, distance education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OSALLISUUS.....	3
	2.1 Lapsen ja oppilaan osallisuus .....	5
	2.2 Osallisuuden näkyminen POPS 2014 perusteissa .....	16
	2.3 Osallisuus koulussa lähiopetuksessa .....	18
	2.4 Alakoululaisen osallisuus on moninaista .....	23
	2.5 Koonti oppilaan osallisuudesta lähiopetuksessa .....	27
3	ETÄOPETUS.....	28
	3.1 Kehitys maailmalla lähiopetuksen rinnalla.....	30
	3.2 Etäopetus Suomessa ennen vuoden 2020 kevättä .....	36
	3.3 Suomessa etäopetukseen siirtyminen keväällä 2020 .....	41
	3.4 Opettajien valmiudet ja suhtautuminen etäopetukseen .....	44
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	47
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	49
	5.1 Vastaajien tiedot ja kriteerit .....	49
	5.2 Aineiston keruu e-lomakkeella .....	50
	5.3 Aineiston analyysi .....	52
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA .....	56
	6.1 Opettajien osallisuusmäärittelyt lähiopetuksessa .....	56
	6.2 Osallisuuden mahdollistuminen valinnanvapaudella ja tv-välineillä etäopetuksessa .....	61
	6.3 Osallisuuden muutokset etäopetuksessa .....	68
	6.4 Etäopetuksessa kerätty palaute oppilaiden näkemyksistä ja mielipiteistä.....	70
	6.5 Yhteenveto .....	72
7	LUOTETTAVUUS.....	75
8	POHDINTA.....	81
	LÄHTEET .....	84
	LIITTEET.....	94

## TAULUKOT

Taulukko 1. Koonti oppilaan osallisuudesta lähiopetuksessa.....	27
Taulukko 2. Vastaajien tiedot.....	50

## KUVIOT

Kuvio 1. Harry Shierin (2001, 111) osallisuuden tasomalli.....	7
Kuvio 2. Roger Hartin (1992, 8) osallisuuden portaat.....	10
Kuvio 3. Oppilaan osallisuus etäopetuksessa opettajien näkemysten mukaisesti.....	73

# 1 Johdanto

Kevättalvella 2020 alkanut etäopetus Suomen peruskouluissa oli monella tapaa poikkeuksellinen. Monen oppilaan kouluarki muuttui täysin, kun enää arkiaamuisin ei pitänytkään lähteä kouluun. Koulu oli siirtynyt oppilaiden koteihin ja tutut henkilöt kouluarjessa olivat etäyhteyden toisessa päässä. Muutos oli merkittävää niin oppilailla kuin opettajille, sillä etäopetukseen siirtyminen oli myös monelle opettajalle hyvin uusi asia.

Vuoden 2020 kevättalven etäopetusjakson jälkeen yhtenä merkittävänä huomiona mahdollisia tulevia etäopetusjaksoja varten voidaan edelleen pitää Helsingin yliopiston professorin Risto Hotulaisen kommenttia. Hänen mukaansa mahdollisen uuden etäopiskeluvaiheen alkaessa tulee olla tehtynä suunnitelma, jolla varmistetaan kaikkien mukaan saaminen opetukseen (Aalto, 2020). Yleisradion kunnille suunnatusta satunnaisotantakyselystä selvisikin, että ainakin neljäsosalle oppilaista oli aiheutunut niin sosiaalisia kuin tietotaidollisia ongelmia lähiopetuksessa vietettävän kouluarjen poisjäämisestä (Kaipainen, 2020). Jo muutaman kuukauden etäopetusjakso oli ollut haitoiltaan oppimisen ja hyvinvoinnin osalta merkittävä.

Alakoulun oppilaita pyrittiin pitkään pitämään lähiopetuksessa, vaikka koronatilanne alkuvuodesta 2020 pahentui jokseenkin nopeasti. Oppilaiden pitämisessä koulussa nähtiin jotain arvokasta. Yhtenä syynä tähän pienempien alakoululaisien osalta voidaan pitää sitä, että lasten ollessa koulussa ei vanhempien tarvitse järjestää kotiin lapsille hoitoa ja vanhemmat voivat jatkaa töitään. Toisaalta voidaan myös pohtia, olivatko päättäjät jo alkujaan sen verta viisaita, että tulevat huonontuneet oppimisen ja hyvinvoinnin tulokset olivat tiedossa. Koulun nähtiin joka tapauksessa mahdollistavan jotain, josta ei haluttu luopua ja lähiopetuksen merkitystä pidettiin arvossa. Hurmeen ja Laamasen (2014, 27–28) mukaan vanhempien rooli oppilaiden etäopetuksessa on tiedostettu jo pitkään. Kevään etäopetusjakson aikana huoli mediassa heräsi pääasiassa siitä, miten huonot kotiolot omaavat lapset pärjäävät. Kyseisen epäkohdan ei siis pitäisi olla mikään uusi

tieto ainakaan opetuksen järjestäjien, eli kuntien, keskuudessa, ja tähän olisi pitänyt osata valmistautua. Huoli ei ollut oppimistulosten heikkenemisessä, vaan lasten pärjäämisessä.

Koronaviruksen herättämän epävarmuuden ja huolen keskellä tulisi oppilaiden mielipiteitä kysyä ja huomioida uuden epävarman tilanteen tuoman huolen vähentämiseksi. Etäopetuksella on mahdollisuus tarjota oppilaille kuulluksi tulemisen ja kohtaamisen mahdollisuuksia, joiden merkitystä myös Louhela-Risteelä (2016) korostaa. Jo minuutin mittainen kohtaaminen etäyhteydellä saattaa olla jollekin oppilaalle todella tärkeä, jos häntä ei muuten kohdata arjessa. Kohtaamisen puuttuessa ei lapsi myöskään pysty esittämään näkemyksiään ja mielipiteitään, jolloin esimerkiksi lapsen kertoma informaatio hyvinvoinnistaan jää uupumaan.

Oppilaan osallisuus nostetaan esille puhuttaessa lapsen koulunkäynnistä. Kuitenkaan etäopetusjakson aikana keskustelussa ei noussut esille, miten varmistetaan oppilaan osallisuus, vaan erityisesti, miten varmistetaan ylipäänsä jokaisen oppilaan läsnäolo ja turvallisuus. Osallisuus itsessään on moninainen käsite, jonka muuttumisen ja toteutumisen mittaaminen on haasteellista, mutta kuitenkin lähiopetuksessa se on laajalti tutkittu (ks. Kiili, 2006; Alanko, 2006).

Tästä nouseekin kysymys, mitä on oppilaan osallisuus etäopetuksen aikana. Lapsen osallisuuden korostaminen niin Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksessa sekä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opetuksen arvopohja -määritelmän ensimmäisessä kappaleessa, tekee osallisuudesta itsessään merkittävää. Etäopetuskontaktissa oppilaan osallisuuden tutkiminen on jäänyt hyvin vähäiselle määrälle. Etäopetus on nyt koronaviruksen seurauksena kuitenkin noussut tärkeään osaan kouluarkea, joten oppilaan osallisuuden muutoksia tulee tutkia. Tähän aionkin tarttua. Etäopetuksen hyödyntämisen kasvu on myös suurella todennäköisyydellä tullut koronakriisin jälkeen jäädäkseen. Tästä on siis otettava opiksi.

## 2 Osallisuus

Tutkielmassani käsitteet osallisuus ja etäopetus ovat merkittävässä osassa. Ne määrittävät tutkielmani teoriapohjaa, mutta samalla pyrin niitä yhdistelemällä tuottamaan uutta tietoa. Tutkielmani tarkastelu keskittyy perusopetuksen alakoulun lapsiin ja nuoriin, joten avaan käsitteitä heidän lähtökohdistaan. Samalla tulen peilanneeksi käsitteiden merkitystä muiden ikäryhmien oppilaisiin, mikäli tämä on tarpeen ymmärryksen lisäämiseksi alakoululaisen osallisuudesta. Selvittäessäni alakoululaisen osallisuutta tulen samalla selvittäneeksi lapsen osallisuutta, sillä oppilaan osallisuus ei ole peräisin pelkästään koulusta. Lapsen ja oppilaan osallisuutta ei voi irrottaa toisistaan, vaikka koulussa osallisuus saakin eri muotoja. Tässä luvussa avaankin osallisuuskäsitettä.

Osallisuutta on määritelty usein eri tavoin ja yhtä selkeää määritelmää käsitteestä on vaikeaa löytää. Englannin kielessä osallisuudesta tehdystä tutkimuksesta ja siitä puhuttaessa käytetään nimitystä *participation* sekä myös *involvement* ja *engagement*. Sivistyssanakirjan mukaan osallisuus on ”*osallisena olemista*” tai ”*osuus*”, kun taas synonyymiksi sanalla osoitetaan ”*osallistuminen*” (Suomisana-kirja, 2021). Osallisuuteen kuuluu myös toimijuutta, toimijana olemista. En kuitenkaan keskity tarkemmin määrittämään toimijuuden käsitettä, sillä tulen käsittelemään osallistumista, jolloin myös toimijana oleminen tulee tarkemmin avatuksi. Esitellessäni tutkielmani kannalta osallisuutta tulen myös yhdistelemään ja vertailemaan osallisuuden teorioita keskenään. Osallisuuteen avautuukin uusia puolia otettaessa erityisesti oppilaan osallisuus tarkasteluun.

Suomen vuoden 2002 valtioneuvoston selonteon 3/2002 (Eduskunta, 2002, 4) mukaan: ”*Osallisuus on laaja-alaisempi käsite kuin osallistuminen.*” Osallisuutta on tutkittu hyvin paljon ja käsitteen määritelmistä on löydettävissä paljon yhteistä, mutta myös eroavaisuuksia. Osallistuminen on merkittävä osa osallisuutta, vaikka osallisuus on enemmän. Koulussa luokkaan kuuluminen tai harrastustoiminnassa mukana oleminen ovat kokemuksia, joita lähes jokainen lapsi kokee. Henkilö on silloin osana yhteisöä. Tämä määritelmä ei kuitenkaan vielä täysin riitä kuvaamaan lapsen tai oppilaan osallisuutta.



Käsitteen mieltäminen mukana olemiseksi tekee sille vastakohdaksi osattomuuden. Vastakohta tulee määrittää, jotta saadaan tietoa mitä osallisuus ei ainakaan ole. Osattomuudessa henkilö voidaan nähdä jääneen yhteiskunnassa ulos siitä, mihin muiden nähdään kuuluvan. Samalla myös olennaiseksi seikaksi nousee yksilön oma tunne siitä, onko hän jossakin osallisena vai eikö ole. (Pajulampi, 2014, 141)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) määrittelee kokonaisvaltaisen osallisuuden kolmeen eri ulottuvuuteen Helka Raivion ja Jarno Karjalaisen (2013) määritelmän mukaisesti, riittävään toimeentuloon ja hyvinvointiin (*having*), toiminnallinen osallisuus (*acting*) ja yhteisöihin kuulumiseen ja jäsenyyteen (*belonging*). Kyseinen määritelmä tekee osallisuudesta huomattavasti laajemman kuin arkikäsitksissämme elävä käsitys, sillä ollakseen kokonaisvaltaisesti osallinen ei riitä, että saa olla jossakin mukana. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemä määritelmä osallisuudesta osoittaa osallisuuden olevan arvokas myös hyvinvoinnin kannalta.

THL:n kokonaisvaltaiseen osallisuuteen kuuluu Raivion ja Karjalaisen (2013) mukaan tiettyjä ehtoja. Riittävä toimeentulo ja hyvinvointi -ulottuvuuteen sisältyy ajatus siitä, että henkilö voi hyvin ja hän saa elämiseensä välttämättömät tarpeet. Lisäksi hän kokee elämänsä turvalliseksi. Tarpeisiin voi kuitenkin nähdä kuuluvan erilaiset harrastukset sekä mahdollisuuden vapaa-ajalla toteuttaa itseään mielekkäällä tavalla. Toiminnallisen osallisuuden ulottuvuuden voidaan nähdä lähestyvän käsitettä eri tavalla ja siihen sisältyy nimensä mukaisesti jotakin toimintaa. Henkilön tulisi olla mukana toiminnassa, mutta myös kokea valtaisuuden tunnetta päästessään vaikuttamaan ja toimimaan. (Raivio & Karjalainen, 2013, 16–17.) Samalla henkilön näkemyksiä tulisi kunnioittaa pitäen niitä tasavertaisina muiden yhteisöön kuuluvien kanssa, jotta hän pystyy ja haluaa vaikuttaa yhteisön asioihin. Toisin sanoen hän olisi yhteisönsä jäsenenä.

Olennaista kaikille ulottuvuuksille on lisäksi niiden merkitys syrjäytymiseen, jota Raivio ja Karjalainen pitää osallisuuden vastaparina (2013, 16–17.) En kuitenkaan tässä keskity tämän enempään syrjäytyminen-käsitteeseen, sillä se ei ole tarpeellista tutkielmani rajauksen kannalta.

Raivion ja Karjalaisen (2013) kehittämän osallisuuden määrittelyn voidaan nähdä olevan suunnattu pääasiassa aikuiselle, täysivaltaiselle henkilölle. Kyseinen jaotelu sopii kuitenkin myös lapselle ja silloin kolmen eri ulottuvuuden sisällöt muutetaan tarvittaessa täyttämään lapsen tarpeet. Ulottuvuuksien suhde toisiinsa ei tästä kuitenkaan kärsi tai merkitsevästi muutu, sillä esimerkiksi kotona lapsi on perheyhteisön jäsen, koulussa taas luokkayhteisön jäsen. Olennaista onkin määrittää määritelmän ulottuvuudet sisällöltään sopivaksi kyseessä olevan henkilön elämäntilanteeseen. Raivion ja karjalaisen määritelmän pohjana voidaan pitää kolmatta suomalaista sosiologi Erik Allardtin omia tutkimuksia. Hänen vaikutuksensa pohjoismaiseen hyvinvointi- ja yhteiskuntajärjestelmän tutkimukseen on suuri. Tällä onkin ollut oma vaikutuksensa osallisuuden muotoutumiseen Suomessa.

## **2.1 Lapsen ja oppilaan osallisuus**

Aloitin osallisuuden määrittelyn yleisellä sanakirjatasolla, josta siirryin Raivioon ja Karjalaiseen, jotka mainitaan usein Suomessa käytävässä osallisuuskeskustelussa (ks. Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015). Lisäämällä tähän Harry Shierin (2001) osallisuusteorian *Pathways to Participation* (osallisuuden tasomalli) saan tutkielmani kannalta avattua lapsen ja oppilaan osallisuuteen liittyviä seikkoja. Tutkielmassani tarkoituksenmukaista on avata koulussa tapahtuvan oppilaan osallisuus -teorioiden käytön. Ne avaavat osallisuutta suoraan lapsen ja oppilaan kannalta. Tästä syystä käytän Johanna Kiilin (2006) Ipana-lapsiparlamentin pohjalta muodostettuun *osallistumisen mahdollisuusrakenteesta* -teoriaan, joka tarjoaa teoriapohjaa lähestymisessä osallisuutta alakoulukontekstissa. Lisäksi esitelen lasten oikeuksien akateemikon Roger Hartin (1992) *The Ladder of Partipa-*

*tion* -teoriamallin (osallisuuden portaat), joka keskusteltaessa lapsen osallisuudesta toimii osallisuuden kokonaisvaltaiseksi ymmärtämiseksi välttämättömänä. Hartin teoria toimii myös pohjana niin Shierin kuin Kiilin osallisuusmäärittelyille.

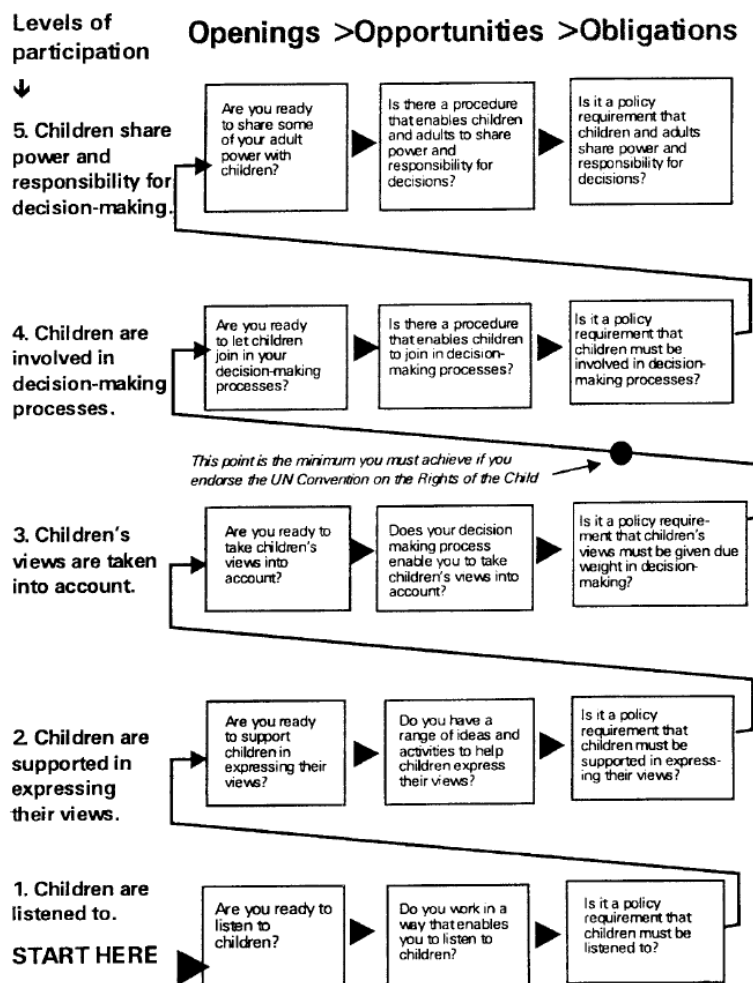
Esittelyni keskittyvät erityisesti sen ympärille, miten osallisuus ja lapsi nähdään yhdessä koulukontekstissa. Tätä selvittäessäni avaan käsitteeseen vahvasti linkittyvin käsiteparin. Tämä on lapsen osallisuus ja lait. Kyseisten käsiteparien avaaminen on tärkeää saadakseni selville, mitä osallisuuden tulisi tarkoittaa lapsen kannalta. Samalla saan myös vaadittavan pohjan tulevalle määritelmälle alakoululaisen osallisuudesta.

### **Lapsen näkemysten kuuntelemisen, tukemisen ja arvostamisen merkitys**

Osallisuus kuuluu ihmisen jokaiseen elämänvaiheeseen, vaikka sen sisältö muuttuu eri elämän- ja kehitysvaiheiden mukaan. Osallisuus ei kuitenkaan saisi kadota, vaan siihen kuuluvat sisällöt tulisivat olla läsnä läpi elämän lapsuudesta alkaen. Henna Pajulampi (2014, 142) esittelee osallisuutta seuraavanlaisesti: *”Osallisuutta voidaan yleisluonteisesti kuvata tilanteeksi, jossa lapsen mielipiteitä ja näkemyksiä kuunnellaan ja jossa lapsen mielipide otetaan aktiivisesti huomioon päätöksenteon vaiheissa.”*

Vauva ilmaisee osallisuuttaan ilmeillä, eleillä ja osoittamisella. Lapsi pystyy taas edellä mainittujen toimien lisäksi jo ainakin jollakin tasolla puheen avulla kertomaan hänen näkemyksensä asiasta. Osallisuuden kokemukset eivät saisi ihmisen eri elämänvaiheissa enemmän tai vähemmän arvokkaammassa osassa. Esimerkiksi se, että vauva saa osoittamalla ilmeistä mielipiteensä lelusta, jolla hän haluaa leikkiä, ei tulisi pitää minään sivuutettavan asiana. Lapsen osallisuutta selvitetessä on kuitenkin noussut esille iän vaikuttavuus merkittävästä siihen, kuinka paljon lapsen näkemyksestä pidetään arvossa. Križin ja Skivenesin (2017, 19) suorittama tutkimus osoittaa jopa viiden vuoden vaihtelun siihen, kuinka tarpeelliseksi lapsen iän perusteella heidän asioidensa kanssa työskentelevät lapsen osallistumisen kokevat. Lapsen ei aina myöskään nähdä pystyvän muodostamaan mielipidettään (Susinos & Haya, 2014, 389). Tällaiset näkemykset eivät ainakaan kehitä lapsen osallisuutta.

Perusopetuksessa oleva oppilas pystyy ilmaisemaan itseään sanallisesti ja hänen valmiutensa kehittyvät läpi peruskoulun. Kuitenkaan kehittymistä ei tapahdu ilman harjoittelua ja tukea. Harry Shier (2001) ja hänen muodostamansa osallisuuden tasomalli jakaa lapsen osallisuuden viiteen eri tasoon (ks. kuvio 1). Mitä ylempänä tasoissa ollaan, sen paremmin voidaan osallisuuden nähdä toteutuvan. Vastaavasti mitä alemmas tasoissa liikutaan, sen huonommin voidaan osallisuuden nähdä toteutuvan. Tasomallin avulla osallisuuden toteutumista voidaan ainakin jossain määrin arvioida. Jokainen tasoista sisältää kolme eri askelmaa, jotka ovat: *openings* (aloitteet) – *opportunities* (mahdollisuudet) – *obligation* (velvollisuus). Näissä askelmissa ylöspäin noustessa paranee myös osallisuuden toteutuminen. Velvollisuudet-ulottuvuudessa osallisuus on kyseisessä tasossa korkeimmillaan. Kyseisissä askelmissa korostuu erityisesti aikuisten, kasvattajien, rooli. He mahdollistavat osallisuutta oppilaille koulussa. (Shier, 2001, 110.)



Kuvio 1. Harry Shierin (2001, 111) osallisuuden tasomalli

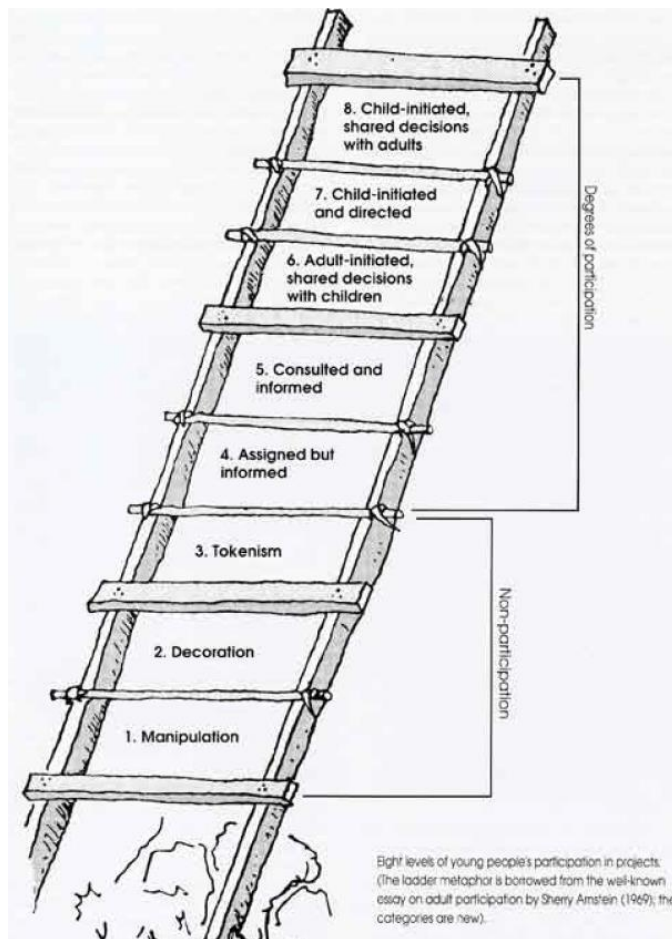
Shierin (2001) tasomallin ensimmäisenä tasona ja samalla lähtökohtana on lapsen kuunteleminen, *children are listened to*. Kysymys josko lasta ylipäänsä kuunnellaan, on askeleista ensimmäisenä. Toisessa askelmassa Shier esittää, onko aikuisen työskentely sellaista, mikä mahdollistaa lapsen kuuntelemisen. Tästä seuraa vaatimus käytännön toimista, jossa lapsen kuuntelemisesta on tehty mahdollista. Tason viimeisessä askelmassa lasta tulisikin kuunnella kuuntelun mahdollistaen, mutta samalla sen tulisi myös olla vaatimuksena käytäntönä. Kyseiset askelmat toimivatkin eri tasoissa tässä esitetyn ensimmäisen tason mukaisesti. Teorian toisessa tasossa, *children are supported in expressing their views*, lasta tulisi rohkaista näkemystensä ilmaisuun. Shierin mukaan on kuitenkin olemassa useita syitä, joiden seurauksena lapsi ei ilmaise ajatuksiaan. Tasossa ajatuksena onkin lapsen tukeminen ja mahdollistaminen siihen, että hän voi ja haluaa ilmaista näkemyksensä. Tasossa esille nousee myös erikielisten sekä ilmaisun vaikeuksia omaavien lasten näkemysten mahdollistaminen. Tason ylimmässä askelmassa kysytään, onko vaatimuksena se, että lapsen näkemyksien ilmaisemista tuetaan ja sille annetaan mahdollisuus. Samalla uutena vaatimuksena onkin osallisuuteen tullut aikuisten toimesta lapsen tukeminen näkemystensä ilmaisuun. (Shier, 2001, 112.)

Lapsen näkemyksen ilmaisemisessa tulee kuitenkin muistaa tiettyjä seikkoja. Yhtä tärkeää kuin se, että lapsen on saatava kertoa oma näkemyksensä häntä koskevassa päätöksenteossa, on se, että hänellä tulee olla myös oikeus olla esittämättä sitä. Lapsen ei siis halutessaan tarvitse kertoa mielipidettään vaan hän saa pidättäytyä tästä. Tällöin hänen tulee kuitenkin luottaa siihen, että päätöksentekijät tekevät ratkaisun myös hänen kannaltaan parhaalla mahdollisella tavalla. Pidättäytyessään ilmaisemasta näkemystään häntä koskevasta asiasta on äärimmäisen tärkeää, että hän voi luottaa hänen asioitaan hoitaviin aikuisiin. Lapsen turvallisuuden tunteella onkin merkittävä vaikutus Langinauerin (2011) mukaan lapsen hyvinvointiin ja tätä kautta kasvuun ja kehitykseen. Koulukontekstissa osallisuuden kokemisessa arvokasta on siis muodostaa luottava suhde oppilaan ja aikuisen välille, mikäli eteen tulee tilanne, jossa lapsi ei halua ilmaista itseään. Samalla kuitenkin on muistettava, että yhtä lailla mielipiteen ilmaisematta jättäminen on hänen vastauksensa kuin mielipiteen kertominen.

Osallisuuden tasomallin kolmas taso koostuu lapsen näkemyksen huomioimisesta päätöksenteossa, *children's views are taken into account*. Näkemykset tulisi ensinnäkin huomioida, mutta niiden toteutumiseksi tulisi myös tehdä aikuisten tasolla muutoksia. Aikuisen tulisi päätöksenteossa tarvittaessa tehdä muutoksia, jotka mahdollistavat lapsen näkemysten toteutumisen häntä koskevassa päätöksenteossa. Tämänkin tason ylimmässä portaassa on kyse siitä, saadaanko vaatimukseksi lapsen näkemyksen painoarvon todellinen huomiointi häntä koskevassa päätöksenteossa. (Shier, 2001, 113.)

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen 12.1 artikla (Unicef, 2021, 11), jossa velvoitetaan seuraavasti: *"Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti."* muodostaa Shierin (2001) mukaan kolmannen ja neljännen tason väliin eräänlaisen pisteen. Lasta koskevassa päätöksenteossa tulisi Shierin mukaansa toteutua aina kolmannen tason askelmat sopimuksen määrittelyn toteutumiseksi. Pisteeseen tulisi siis yltää.

Myös Roger Hartin (1992) osallisuuden portaattomalli, joka toimii Shierin osallisuuden tasomallille perustana (ks. Shier, 2001, 109–110) osoittaa rajan vaaralliselle osallisuudelle lapsen kannalta. Kyseinen tikasmalli on jaettu kuvion 2 mukaisesti kahdeksaan eri askelmaan, ja askelmista kolme alinta muodostavat vaarallisen kokonaisuuden, jossa aikuiset tekevät lasten puolesta päätökset. (Hart, 1992, 8–9.)



**Kuvio 2.** Roger Hartin (1992, 8) osallisuuden portaat

Shierin (2001) ja Hartin (1992) osallisuusmallit eroavat erityisesti siinä, että Shier on jättänyt omasta mallistaan Hartin kolme alinta non-participation-askelmaa pois. Näissä askelmissa ei osallisuus toteudu niin Shierin kuin ei Hartinkaan mukaan. Huomion arvoista on kuitenkin, että juuri nämä askelmat ovat mahdollistaneet Shierin (2001, 109–110) mukaan osallisuuden kehittämisen pyrkimällä kehittymään askelmissa esiintyvistä toiminnasta.

Niin ikään Kiilin (2006), osallistumisen mahdollisuusrakenne -teoriassa lähtökohdana on lapsen kuuntelu, kuin myös Shierillä. Huomion arvoista on myös Kiilin käyttämä käsite osallistuminen osallisuuden sijasta, millä hän suuntaa teoriansa enemmän aktiiviseen toimintaan. Teoria perustuu Kiilin tekemään tutkimukseen 6–12-vuotiaista Ipanat-lapsiparlamentista. Tutkimuksessa Kiili selvittää lasten osallistumista. Teoria itsessään muodostaa eräänlaisen areenan, jossa lapsen osallistuminen pyritään mahdollistamaan mahdollisimman hyvin toteutuvaksi.

Koulut toimivat areenoina, joissa osallistuminen mahdollistetaan eri rakenteellisten tekijöiden ja voimavarojen avulla (Kiili, 2006, 92, 205–206). Lapsen osallisuudessa lähtökohtana tulisi olla lapsen kuuntelu, mutta samalla esille nousee lapsen näkemyksen kunnioittaminen, vaikka lapsi ei olisikaan kykenevä päättämään itse omista asioistaan. Kiili nostaa esille erityisen tärkeiksi periaatteiksi osallistavaa toimintaa mahdollistettaessa seuraavat sisällöt: *”Osallistumista kehitettäessä sukupolvien välisiä suhteita ja vallan voimavaroja tulee tarkastella kriittisesti ja yhteistyössä sukupolvien kesken.”* ja *”Lasten toimijuuden korostaminen kehitys- ja kasvatustieteiden rinnalla ja lasten ymmärtäminen kansalaisina antaa mahdollisuuden hyväksyä lasten tuottamaa tietoa ja nostaa sen arvoa.”* (Kiili, 2006, 206)

Lapsen osallistuminen on moninainen asia. Osallisuuteen kuuluukin lukuisia sisältöjä, jotka omalta osaltaan kuvaavat, miten moninainen lapsen osallisuus on. Seuraavaksi avaan enemmän lapsen osallisuuden moninaisuutta päätöksenteon merkityksen osalta.

### **Lapsen osallistuminen mukana päätöksenteossa olemisena**

Lapsi ei itse välttämättä ole täysin kykenevä tietämään, mikä on hänelle parhaaksi. Kuitenkin hänen mielipiteensä tulee ottaa huomioon häneen liittyvissä asioissa. Seuraavaksi avaan tarkemmin Kiilin teoriaa ja näkemyksiä, jotka ainakin Shierin tasomalliin peilaten antaa keinoja osallisuuden tukemiseen.

Kiilin (2006) osallistumisen mahdollisuusrakenteen areenat, joissa on läsnä osallisuutta tukevat voimavarat sekä rakenteelliset tekijät, voidaan nähdä tukevan lapsen päätöksentekoon ja siihen osallistumiseen liittyviä prosesseja. Sen voi nähdä sisältävän lapselle toiminnallisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia voimavaroja. Voimavarat itsessään tukevat osallisuuden toteutumista. Olenoista on kuitenkin millaisia nämä voimavarat ovat käytännössä. (Kiili, 2006, 206.) Niiden tulisi ainakin tukea lasta, mutta yhtä lailla niiden tulisi tukea muutosta lapsikeskeisempään suuntaan, kun on kyse lasta koskevista asioista.

Pelkkä aikuisen määrittämien valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen ei ole vielä lapsilähtöistä. Kiili nostaakin esille lasten osallistumisen olevan usein aikuisten



tapojen mukaista ja sellaista, jota lapset eivät ole päässeet mukaan suunnittelemaan. Toiminta on myös usein yhteisöllistä. Yhtenä esimerkkinä tästä toimivat erilaiset äänestykset oppilaskunnissa. Osallistumista kehitetään lapsille yhteiskunnassa suurilta osin kouluympäristössä, jossa kehitys on pitkälti oppilaskunnassa tapahtuvaa (Kiili, 2016, 125–126). Valinnanmahdollisuuksien tulisi kuitenkin olla lapsilähtöistä tarkoittaen sitä, että lapset ovat olleet mukana suunnittelemassa ja päättämässä työtavoista ja tätä kautta valinnanmahdollisuuksista. Yksilön tulisi myös itse voida ilmaista itseään eikä vain yhteisön jäsenenä.

Harry Shierin (2001) osallisuuden tasomallin neljänteen, *children are involved in decision-making processes*, ja viimeiseen tasoon, *children share power and responsibility for decision-making*, siirryttäessä on näkemys lapsen kyvykkyydestä samankaltainen Kiilin kanssa. Siinä missä kolme ensimmäistä tasoa tähtäävät lapsen näkemyksen huomioon ottamiseen on neljännessä tasossa lähtökohtana lapsen osallistuminen itse päätöksentekoprosessiin. Lapsen osallisuuden voidaan nähdä saavan uudenlaisen merkityksen, vaikka päätöksenteon todellinen vallan ja vastuun jako, saattaakin olla vain näennäistä. Tasossa ensimmäinen askel lähestyykin päätöksentekoprosessia ajatuksena, jossa lapsi tulisi päästää mukaan häntä koskevaan päätöksentekoon. Lapsen siis ajatellaan olevan kykenevä osallistumaan itse prosessiin eikä vain ilmaisemaan mielipidettään. Yhtä olennaista on, muistetaanko aikuisten tasolla päätöksentekoprosessit sellaisiksi, jotka mahdollistavat lapsen osallistumisen ja tehdäänkö lapsen mukana olosta päätöksenteossa vaatimus. (Shier, 2001, 113–115.)

Viimeisenä tasona Shier (2001) esittää ideaalitalanteena mallin, jossa osallisuuden voidaan nähdä olevan korkeimmillaan. Tasossa lapset ja aikuiset jakaisivat päätöksentekoon liittyvän vallan ja vastuun. Tässä tasossa lapset todella saavat vallan olla mukana päätöksenteossa, eikä tilanne ole valta ole neljännen tason mukaisesti näennäistä. Ensimmäinen porras kysyykin, ovatko aikuiset valmiita ottamaan lapset mukaan päätöksentekoon tavalla, jossa heille annetaan samaa valtaa, jota heillä itsellään on. Osallisuuden korkeimpaan tasoon pääsemiseksi vaaditaan kuitenkin aikuisilta suurta muutosta päätöksentekoprosessien luomiseksi sellaisiksi, joissa lapsella on mahdollisuus päästä mukaan. Lopuksi tulisi

vielä päätyä tilanteeseen, jossa on vaatimuksena lapsen ja aikuisen välisen valan ja vastuun jakaminen päätöksentekoon liittyvissä tilanteissa. Aikuisen ja lapsen yhteisen päätöksenteon olisi ja siitä pitäisi tulla Shierin mukaan normi. Hänen osallisuuden tasomallinsa ei kuitenkaan suoraan sysää vastuuta lapselle tavalla, jota hän ei ole valmis ottamaan vastaan. (Shier, 2001, 113–115)

Kiili (2006) tarkoittaa lasten osallistumisen mahdollisuusrakenteella eräänlaista areenaa, jossa lapsen osallistumisen mahdollistuisi mahdollisimman hyvin. Siinä missä Shier korostaa lapsen kuuntelun, näkemysten sekä mukaan ottamisen päätöksentekoon pitää Kiili (2006, 206) itse lasten näkökulmasta tärkeimpinä teorian kriteereinä: *rakenteellisten ratkaisujen lapsilähtöisyys, avoimuus ja vapaaehtoisuus, sukupolvien välinen ja lasten keskinäinen yhteistyö sekä lasten tuottaman tiedon arvostus*. Osallisuuden mahdollisuusrakennetta tuleekin lähestyä lapsen näkökulmasta.

Osallisuuden tasomalli sekä osallistumisen mahdollisuusrakenne sisältävät hyvin monia yhtenäisyyksiä. Kuitenkin siinä, missä osallisuuden tasomalli mahdollistaa osallisuuden toteutumisen arvioinnin, ei osallistumisen mahdollisuusrakenne tarjoa mahdollisuutta arvioida lapsen osallisuuden toteutumista. Kiilin teoria on kuitenkin osallisuuden tukemiseen suuntautuvan toiminnan suhteen merkittävä. Hartin osallisuuden portaatt -teorian neljännen ja ylimmän tason väliin jäävät tasot käsittelevät aikuisen ja lapsen välistä suhdetta ja sitä, minkä verran lapsia informoidaan sekä otetaan mukaan päätöksentekoon. Tasot eivät kuitenkaan tarjoa yhtä kattavaa mahdollisuutta osallisuuden arviointiin kuin Shierin osallisuuden tasomalli. Esittämäni teorioiden ollessa parhaiten toteutuneena on niissä esillä näkemys lapsen ja aikuisen yhteisesti, lapsia tukien, jakamasta päätöksentekovallasta. Shier menee kuitenkin teoriassaan muita syvemmälle erityisesti siinä, miten osallisuuden tulisi toteutua.

### **Lapsen osallisuuden turvaavat lait**

Monet eri lait turvaavat lapsen osallisuutta Suomessa. Lakien riittävä avaaminen ja niiden liittyminen osallisuuteen on tärkeää määritellä, sillä ne ovat omalta osaltaan määrittämässä lapsen osallisuutta. Näin pyrin varmistumaan tutkielmassani

olennaisesti kuuluvan alakoululaisen osallisuuden sekä siihen kuuluvan lapsuusajan tekijöiden olevan riittävästi määritelty.

Osallisuuden käsitteellä on merkittävä historia kansainvälisissä sopimuksissa. Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) vuonna 1989 hyväksymässä lapsen oikeuksien sopimuksessa sisältyy useita käsitteeseen kuuluvia sisältöjä (Unicef, 2021). Lapsen tulisi saada vaikuttaa omaan elämäänsä tavalla, jossa hänen mielipidettään kunnioitetaan. Lapsen näkemys tulisi myös huomioida häntä koskevassa päätöksenteossa, eikä vain antaa lapselle mahdollisuutta kertoa näkemystään. Molemmat sisällöt kuuluvat vahvasti lapsen osallisuuteen. Ne luovat perustan osallisuuden käsitteelle. Sisällöt kuuluvat niin lapsen kouluarkeen kuin elämään yleensäkin. Lasta koskevissa päätöksissä tulee lasta aina olla kuultu asiasta. Tämä onkin osallisuuden eräs keskeisiä merkityksiä. Viranomaisten tulee kohdella lasta tasa-arvoisesti, eikä hänen näkemyksiään iästä riippumatta voi väheksyä.

Suomessa lapsen oikeuksien sopimus astui voimaan vuonna 1991. Sopimus toteutuu Suomessa pääasiassa hyvin, mutta tiettyjä ongelmakohtia on havaittu. Mannerheimin lastensuojeluliiton (MLL) vuoden 2017 julkaisun mukaan yhtenä näistä on osallisuuden käsitteeseen vahvasti kuuluva lasten kuuleminen ja heidän näkemystensä huomioon ottaminen, jonka on todettu Lapsen oikeuksien komitean toimesta olevan puutteellista. (MLL, 2017.)

Lisäksi lapsen osallisuuteen vaikuttaa merkittävästä Suomen perustuslain (731/1999) 19 § sekä Lastensuojelulain (417/2007) 5 §. Lakeihin on kirjattu lapsen hyvinvoinnin turvaaminen valtion taholta sekä lapsen ja nuoren oikeus ilmaista mielipiteensä ja sen huomioon ottamisen vaatimus häntä koskevassa päätöksenteossa. Lastensuojelulakiin kuuluu myös oikeus saada tietoa itseään koskevasta lastensuojeluasiasta.

Suomen lainsäädännössä on näkyvillä lapsen oikeus saada tietoa häneen liittyvistä asioista. Pelkkä lasta koskeva suoja ei siis ole vielä täysin lakeja täyttämä toimi, vaan lasta tulee myös olla tiedotettu hänelle kuuluvista oikeuksista. Lapsen ja erityisesti oppilaan osallisuutta on vahvasti säätämässä myös perusopetuslaki

(628/1998), jonka sisältöjä avaan seuraavaksi siirtyessäni määrittelemään alakoululaisen osallisuutta.

### **Oppilaan osallisuuteen siirtyminen**

Ihminen viettää lapsuudestaan ja nuoruudestaan suuren osan koulussa. Koulu on kuitenkin paljon muuta kuin oppitunneilla tapahtuvaa oppimista. Samalla oppilas viettää koulupäivästään aikaa myös välitunneilla. Tilanne on kuitenkin etäopetuksessa erilainen, sillä oppilailla ei ole yhtä yhteistä koulualuetta käytössään, vaan jokaisella on omansa. Tutkimus opettajien näkemyksistä etäopetuksen oppilaiden osallisuudesta on Suomessa vähäistä. Ennen sitä tulee kuitenkin selvittää, millaiset näkemykset opettajilla on osallisuudesta lähiopetuksessa.

Oppituntien aikainen toiminta on opettajan vastuulla sen pedagogisen sisällön vuoksi. Oppilaiden viettäessä suuren osan ajastaan koulussa tulisi heidän myös päästä vaikuttamaan niin oppituntien kuin niiden ulkopuoliseen aikaan. Perusopetuslain (628/1998) 47 a §:n mukaan oppilaan mielipidettä on kuunneltava häntä koskevassa päätöksenteossa:

*”Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun.”*

Peruskoulukontekstissa, oli kyseessä lähi- tai etäopetus, tulisi oppilaan osallisuuden toteutua. Tästä voidaan poiketa vain lainsäädäntöä muuttamalla tai poikkeuslain avulla. Oppilaan osallisuuden toteutumatta jäämiseen tulisi olla selkeät perusteet, joskin se vaatisi lisäksi lainsäädännöllisen muutoksen. Lapsen osallisuus ei ole irtonainen oppilaan osallisuudesta, vaan edellä esitetyt sisällöt lapsen osallisuudesta ovat myös osana oppilaan osallisuutta.

## 2.2 Osallisuuden näkyminen POPS 2014 perusteissa

Vuoden 2016 keväällä voimaan astunut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014) sisältää useita mainintoja osallisuudesta. Kyseinen opetussuunnitelma on tutkielman toteutusvaiheessa voimassa. Näin ollen koenkin sen sisällön avaamisen osallisuuden käsitteen osalta antavan kuvan siitä, mitä alakoululaisen osallisuus tulisi olla pääasiassa lähiopetuksessa, mutta myös joltain osin poikkeuksellisissa opetusjärjestelyissä, olla. Opetussuunnitelman perusteet on normiasiakirja, joka samalla määrittää kouluarkea. Sen tehtävänä onkin ohjata koulussa tapahtuvan toiminnan sisältöä tavoitteineen. (Opetushallitus, 2014.) Siksi opetussuunnitelmassa olevat maininnat osallisuudesta tuleekin nostaa esille.

Alangon (2016, 55–56) mukaan osallisuus ei synny tyhjiössä, vaan harjoittelun kautta. Tästä herääkin kysymys, missä määrin koulussa harjoitellaan osallisuuden liittyviä sisältöjä. Lapsen oikeuksista kertominen on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen takia lailla velvoitettu, jonka siis tulisi toteutua koulussa. Kuitenkin osallistavaa toimintaa tulee myös synnyttää. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä ei ole suoraan antaa konkreettisia esimerkkejä, miten opetus ja sitä ympäröivä koulupäivä tulisi järjestää. Siitä on kuitenkin löydettävissä suoria ohjeistuksia, joissa oppilaiden osallisuuden tulisi oppituntien ulkopuolella näkyä ja miten osallisuutta voitaisiin kehittää.

Opetussuunnitelmassa on koottuna yhteiskunnan jäsenten arvokkaina pitämät tiedot ja taidot, jotka myös määrittävät perusopetuksen arvopohjan. POPS 2014 mainitsee opetuksen arvoperustaa määriteltäessä osallisuuden ensimmäisessä kappaleessa, jossa oppilaan arvostuksen, hyvinvoinnin ja oppimisen tärkeyttä verrataan kokemuksiin osallisuudesta ja toisten kanssa toimimisesta (Opetushallitus, 2014, 15). Perusopetuksen arvoperustaa määriteltäessä on luontevaa, että sinne on valittu sellaiset sisällöt ja arvot, jotka ovat yleisesti yhteiskunnan hyväksymiä. Niihin tulisi kasvattaa ja niiden kehittymistä tukea. Oppilasta tulisi kuunnella, tukea ja antaa kasvaa yksilönä. Yhtä tärkeää on, että oppilas saa kokemuksia osallisuudesta ja osallisuuden kokemisen tulisi olla vahvasti läsnä kouluarjessa.

Shierin (2001) ja Kiilin (2006) teoriat tukevat ajatusta osallisuuden määrittelemisessä arvoksi. Opetussuunnitelman arvoperustan määritelmä ei vaadi kuitenkaan osallisuuden toteutumiselle Shierin tasomallin ylimpiä tasoja. Edellä esitetyn lainauksen ollessa tulkinnanvarainen jääkin opetuksen järjestäjän ja viime tilassa opettajan tehtäväksi, millä tavalla osallisuus toteutetaan. Kuitenkin opetussuunnitelman toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden alta löytyvä maininta siitä, että yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä, vahvistaa osallisuuskäsitteen merkitystä koulun toiminnassa. Eräs toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden sisällöistä on otsikoitu *”Osallisuus ja demokraattinen toiminta”*, jonka sisällössä mainitaan, että *”-Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi.”* (Opetushallitus, 2014, 28).

Kasvu aktiiviseen kansalaisuuteen on eräs peruskoulun tärkeimmistä tehtävistä, mihin osallisuus on otettu tukemaan tätä pyrkimystä. Lisäksi osallisuuden maininta ihmisoikeus- sekä demokratiakäsitteen kanssa on jotakin, joka tekee osallisuudesta todella arvokasta, sillä kyseiset käsitteet ovat eräät yhteiskuntamme tärkeimmistä periaatteista. Yhteistyöhön kuuluvat opetussuunnitelman kohdat sisältävät tärkeitä mainintoja osallisuudesta. Oppilaiden osallisuus sisällössä (Opetushallitus, 2014, 35) mainitaan suoraan: *”Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen.”* Oppilaan tulee tämänkin mukaan päästä itse vaikuttamaan jo oppituntien sisältöön kehityksensä mukaisesti. Oppilaalle syntyy samalla aktiivinen rooli osallisuuden toteutumisessa.

Opetussuunnitelma sisältyy seitsemän laaja-alaisen osaamisen taitoa, joista yhtenä taitona on osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Tätä laaja-alaista osaamista kuvataan oppilaiden kannalta seuraavanlaisesti: *”Koulussa kunnioitetaan heidän oikeuttaan osallistua päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti.”* (Opetushallitus, 2014, 24.) Aktiivisuuden tulisi voida näkyä myös oppitunneilla, jolloin opettajalle jää pitkälti vastuu sen mahdollistamisessa. Esimerkiksi alkuopetuksessa oleville oppilailla tämän voisi nähdä olevan omien mielenkiinnon kohteiden mukaan saamista oppimiseen. Vähän varttuneemmalla alakoululaisella valintaa hyödynnäkö kirjeen kirjoittamisen

harjoittelussa perinteistä kynää ja paperia vai Microsoft Wordia. 5.–6.-luokkalaisella ehkä oman opiskelunsa suunnittelua matematiikan jakson sisällä. Kuitenkin myös itse päätöksentekoon tulisi olla mahdollisuus osallistua. Oppilaan osallisuuden tulee muistaa lisäksi koulussa toteutuvan piilo-opetussuunnitelman vaikutus. Piilo-opetussuunnitelman voidaan nähdä olevan se todellisuus, joka toteutuu voimassa olevan virallisen opetussuunnitelman sekä koulussa kulloinkin toteutuvan todellisuuden välillä (Tieteen termipankki, 2021). Opetussuunnitelma ei siis pelkästään esitä kouluarjessa tapahtuvaa toimintaa.

Esittelemäni tärkeimmät opetussuunnitelman osallisuusmaininnat tukevat käsitystäni, jonka mukaan osallisuuden tulisi sisältyä laajalti koulun toimintaan ja sen toteutumiselle tulee myös luoda mahdollisuuksia. Opetussuunnitelman ei täysin tarjoa keinoja lapsen kokonaisvaltaiseen osallistumiseen. Opetuksen järjestäjälle ja viime tilassa opettajille jääkin paljon vastuuta osallisuuden toteuttamisessa kouluarjessa, mikä luo oppilaille erilaiset lähtökohdat. Yhteiskuntaoppi-oppiaineen tuomisen alakouluun voisi toivoa lisäävän tietoa siitä, miten lapsella ja nuorella on mahdollisuus vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin. Tämä ääneen kuuluviin saaminen tulisi näkyä myös oppituntien ulkopuolella. Olennaista on kuitenkin myös, että osallisuutta harjoitellaan, sillä siihen liittyvät taidot eivät ole mikään yksinkertainen asia. Oppilaalla on myös opettajan ohella aktiivinen rooli osallisuuden toteutumisessa. Demokratiaa voisikin verrata osallisuuteen, sillä näkemystensä ilmaisun mahdollisuus on niissä samankaltainen. Mikäli demokratiaa tulee harjoitella ei ole mielekästä olettaa, että sitä ei tulisi tehdä myös osallisuudessa.

## **2.3 Osallisuus koulussa lähiopetuksessa**

Koulu eroaa tilana ja sosiaalisilta suhteiltaan siitä, millainen esimerkiksi lapsen koti tai harrastus on, jolloin myös lapsen osallisuus oppilaana on suhteiltaan toisenlainen. Lapsen osallisuuden muuttumista oppilaan osallisuudeksi voidaan lähestyä Kiilin edellä esittelemäni lasten osallistumisen mahdollisuusrakenteen mukaan. Hänen mukaansa lapsen osallisuus on asia, jonka tärkeyttä yksittäisen hankkeen tai toiminnan epäonnistuminen ei saa poistettua (Kiili, 2006, 205–206).

Samalla lapsen osallisuutta voidaan pitää jonakin, joka on aina ollut olemassa, vaikka siihen käytetty panostus onkin ollut eritasoista.

1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä alkoi myös oppilaiden mukaan ottaminen koulun hallinnon toimiin perustamalla erilaisia kouluneuvostoja. Kuitenkin samaan aikaan tapahtunut nuorison ja politiikan radikalisoituminen koettiin uhaksi, jonka seurauksena seuraavalla vuosikymmenillä palattiin enemmän taakse kuin eteenpäin oppilaiden osallisuutta parantavissa toimissa. Vastaavasti muissa Pohjoismaissa oppilaiden osallisuutta päätöksenteossa lisäävien toimien voi nähdä 1990-luvulta alkaen lisääntyneen. (Suutarinen, Brunell, Poutiainen, Puhakka, Saari & Törmäkangas, 2001, 12, 14.)

Maailman terveysjärjestön vuonna 2012 tekemä koululaistutkimus osoittaa kouluviihtyvyyden olleen Suomessa jo useiden vuosien ajan heikkoa, ja verrattuna muihin pohjoismaihin, se onkin selvästi heikointa (Kämppi ym., 2012, 21–30). Olisikin tärkeää, että oppilaat pääsisivät itse vaikuttamaan myös oppituntien ulkopuoliseen toimintaan, sillä mahdollisuus päästä vaikuttamaan oppimistilanteisiin on vähäisempää niiden pedagogisen sisällön vuoksi. Samalla osallistumisen mahdollisuuksien heikentymisten voi nähdä olevan seurausta viime vuosituhanen loppuvaiheen päätöksistä (ks. Suutarinen ym., 2001, 12, 14).

Osallisuuden merkityksestä löytyy tutkimustuloksia esimerkiksi sen positiivisesta vaikutuksesta niin oppilaan kuin koko koulun hyvinvointiin (ks. Nykyri, 2011, 8). Viihtymiseen vaikuttaa merkittävästä taas, miten itse pääsee suunnittelemaan. Koulussa viihtymisellä on vaikutus oppilaan hyvinvointiin (Danielsen, Samdal Hetland & Wold, 2009). Yhtä lailla lapsuuden ja samalla oppilaan osallisuuden tärkeyttä kuvaa Vennisen ja Leinosen (2012, 189) mukaan se, että jokaisen yhteisöön kuuluvan henkilön osallisuuden kokemukset vaikuttavat kyseisen yhteisöön. Yhteisöksi nähdään yhdessä esimerkiksi samalla alueella toimivia ihmisiä, joilla on usein samaan päämäärään tähtäävää toimintaa. Sama pätee myös kouluyhteisössä. Mikäli oppilaat eivät tunne osallisuutta kouluarjessa on tällä suoraa heijastuksia koko kouluun.



International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) tutkii nuorten osaamista. 2000-luvun alussa heidän julkaisema IEA Civics Nuori kansalainen -tutkimuksen mukaan suomalaisnuorella oli 28 valtion vertailussa toiseksi paras osaaminen yhteiskunnallisissa tiedoissa ja taidoissa. (Suutarinen ym., 2001, 5). Samankaltaiset tulokset tulivat myös vuonna 2016 tehdyssä IEA:n International Civic and Citizenship Education Study tutkimuksessa, jossa selvitettiin kansainvälisesti muun muassa nuorten osaamista yhteiskunnallisissa asioissa. Tässäkin tutkimuksessa suomalaisnuoret kuuluivat tietämyksellään maailman eliittiin (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, Friedman, 2016, 41–69). Ainakin suomalaisnuorten tietämys ja osaaminen ovat siis hyvällä tasolla. Samaisen tutkimuksen (Schulz ym., 2016, 87–88) mukaan suomalaisnuoret eivät sijoitu keskiarvoa korkeammalle kuitenkaan siinä, miten he arvostavat vapaaehtoista osallisuutta koulussa, koulun kehittämiseksi opiskelijoiden näkemällä tavalla.

Suomalaisnuorten kokemuksia omista vaikuttamismahdollisuuksistaan selvitettiin vuoden 2018 Nuorisobarometrissa. Selvitettäessä nuorten kokemaa turvattomuutta ja epävarmuutta luottamus ja osallisuus -osuudessa, kolme korkeinta arviota saanutta sisältöä oli ihmisestä johtuva ilmastonmuutos, nuorten syrjäytyminen sekä kansainvälinen terrorismi. (Pekkarinen & Myllyniemi, 2018 73–76.) Eriytisesti syrjäytyminen sekä ilmastonmuutos linkittyvät osallisuuteen. Aiemmin esitetty osallisuuden vastinpari voidaan pitää syrjäytymistä (ks. Raivio & Karjalainen, 2013, 16–17). Lisäksi lapsen ja nuorten kasvanut huoli ilmastonmuutosta kohtaan ollut merkittävää (ks. Piispa & Myllyniemi, 2019).

Suutarisen (2001, 12–14) mukaan suomalaisnuorten osallistuminen koulun sisäiseen toimintaan, jonka voisi ajatella olevan eräs tärkeimmistä keinoista päästä vaikuttamaan koulun asioihin, on muihin vertailu maihin verrattaessa kaikista vähäisintä. Oppilaiden kiinnostuksen koulun toimintaan ei siis ainakaan suoraan voi nähdä vaikuttavan suomalaisten huonoon osaamiseen yhteiskunnallisissa asioissa. Samalla osallisuuden ei voi nähdä näkyvän kovinkaan hyvin kouluarjessa. Alangon mukaan yläkoululaisen osallisuuteen kuuluu se, että joku kuuntelee ja ottaa tosissaan. Hänen mukaansa jo kouluun saapuminen on osallistumista.

(Alanko, 2016.) Suomen kansalaisella on suoritettavanaan oppivelvollisuus, joten kouluun saapumista voidaan tietyllä tapaa pitää välttämättömänä, vaikkakin peruskoulun suorittamiseen on vaihtoehtoisia tapoja.

Kiilin (2006) osallistumisen mahdollisuusrakenne -teoriaan on pitkälti vaikuttanut hänen tekemä tutkimus, jossa tavoitteena oli kehittää oppilaiden osallisuutta. Tutkimus on edelleen ajankohtainen, sillä se kuvaa lähiopetuksen kouluarkea. Mikäli koulua ajatellaan Kiilin teorian mukaan areenana, on tärkeää tietää, millaisia voimavaroja koulu tarjoaa oppilaan osallisuuden toteutumiseen. Kiili toimi Ipana-lapsiparlamentin mukana sitä havainnoiden ja samalla myös ohjaten. Parlamentin tehtävänä ei ollut pelkästään huolehtia oman koulunsa asioista vaan ylipäänsä oman asuinalueen ympäristön asioista. Parlamentti muodostui alaluokkien oppilaista siten, että mukana oli yhteensä 25–30 oppilasta riippuen vanhojen jäsenten lähtemisestä ja uusien saamisesta. Oppilaat valittiin Ipanoihin arpomalla halukkaiden joukosta. Ipanoiden kokoukset pidettiin koulupäivän jälkeen kerran viikossa. Kouluun ja sen arkeen liittyvissä asioissa Ipanat pääsivät vaikuttamaan erityisesti koulun pihan muokkaussuunnitelmaan sekä kouluruokailuun. (Kiili, 2006, 49.)

Alakoululaisen kuulluksi ja nähdyksi tulemisen lisäksi oppilaan tulisi myös päästä vaikuttamaan asioihinsa ihan pienilläkin tavoilla, ja Shierin (2001) mukaan osallisuus tulee voida ilmaista eri tavoin. Kiilin lapsiparlamentin jäsenten ajatuksia selvitettäessä ei kuitenkaan ainakaan sen jäsenille jäänyt kuvaa, jossa he olisivat päässeet vaikuttaman mielestään tarpeeksi, tai ainakaan tavalla, johon he olisivat täysin tyytyväisiä (Kiili, 2006). POPS 2014 esittääkin osallisuuden tärkeänä arvona, mutta kouluarki näyttäisi kuitenkin olevan ainakin jossain määrin oppilaan ja oppilaiden osallisuuden kannalta ongelmallinen (Opetushallitus, 2014).

Ipanoiden toiminnassa kävi selväksi, että oppilaan jättö ulkopuolelle kouluun liittyvässä päätöksenteossa ei ole täysin perusteltua. Lapsiparlamentin käsittelyyn tulleet ehdotukset idealaatikon kuten koulupäivien lyhentäminen kaksi tuntiseksi tai koulun räjäyttäminen olivat ehdotuksia, joita ei otettu vakavasti. Samalla myös parlamentissa toimineet oppilaat alkoivat tajuta, millaisia ehdotuksia on ylipäänsä järkeä ehdottaa, jotta ne voitaisiin saada läpi. (Kiili, 2006, 101.)

Lapset eivät itse kokeneet, että heidän mukanaan oleminen päätöksenteossa olisi pois jotain aikuisilta, sillä lpanoiden mukaan lapset eivät ole uhka aikuisten auktoriteetille. (Kiili, 2006, 107.) Shierin tasomallin ylimpien tasojen (2001, 113–115) vaatimukset siitä, että aikuiset mahdollistavat lapsen mukaan ottamisen myös päätöksentekoon liittyvään vastuuseen ei tässä tapauksessa toteudu. Lasten mukana ole päätöksenteossa ei tarkoita, että aikuisilta katoaisi päätösvalta. Päinvastoin heidän päätöksensä saisivat varmasti lisää kannatusta oppilailta, mikäli päätökseen osalliset henkilöt saisivat olla mukana päätöksentekoprosessissa. Peruskoulun historiassa on opettajalla ollut aina merkittävä auktoriteetti-asema. Tämä varmasti näkyy vielä tänäkin päivänä siten, että, oppilaiden mielipide, joka tulisi huomioida häntä koskevassa päätöksenteossa saattaa hukkaa opettajan auktoriteettiaseman alle.

Huomionarvoista lapsen osallisuuden kokemuksessa oli, kuinka esimerkiksi Kiilin (2006) tutkimuksessa kirjasto ja jopa kaupunki tuntui oppilailta enemmän osallistavilta. Koulun tulisi kuitenkin olla paikka, jossa oppilaalla tulisi olla sanavaltaa. He viettävät siellä ison osan valveillaoloajastaan ja näin ollen heidän tulisi saada myös jossakin määrin osallistua kouluarjen suunnitteluun. Oppilaat voivat omien tekojensa ja valintojensa kautta ilmaista näkemyksiään. Esimerkiksi välituntien aikana tehdyt valinnat siitä, missä ja miten välitunti vietetään, on eräs tapa esittää osallisuutta. Välitunneilla erityisesti liikunnalla tuntuukin olevan paljon merkitystä. Vuonna 2008 peruskouluihin saapuneen Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteena oli mahdollistaa ja lisätä oppilaiden osallisuutta välitunneilla (Kantomaa, Syväoja, Sneck, Jaakkola Pyhältö & Tammelin, 2018, 6).

Oppilaille osallisuuden mahdollisuuksia luodessa tulisikin muistaa myös aina oppilaiden eri vammat ja luoda moninaiset osallistumisen mahdollisuudet, jota myös Shier (2001) korostaa. Oppilailla ei ole vain yhtä oikeata tapaa osallistua. Osallisuuden ilmaiseminen voikin olla erityisesti erilaisista kognitiivisista sekä psyykkisistä vaikeuksista kärsivien oppilaiden osalta hyvin haastavaa. Kuitenkin heillä tulee olla tähän oikeus ja toimintatapojen tulisi mahdollistaa heidän näkemystensä huomioon ottaminen.

## **2.4 Alakoululaisen osallisuus on moninaista**

Osallisuuden jakaantuminen yksilö- ja ryhmätasoon on huomionarvoista kouluarjessa ja tekeekin oppilaan osallisuuden moninaiseksi. Opetussuunnitelma puhuu osallisuudesta pääasiassa yksilön asiana (Opetushallitus, 2014). Samalla herää kysymys, millaisia keinoja yksilöllä on vaikuttaa, sillä oppilasryhmä on usein yhtä oppilasta vahvempi, puhumattakaan isommassa kuvassa oppilaskunnista. Oppilaat jakavat yhteisen oppimisympäristön ja lähes aina myös luokan kanssa oman tilan, joissa sosiaalisten suhteiden ja vallan merkitys on jatkuvasti läsnä. Osallisuus saa näissä yhteisissä tiloissa yhteisöllisen muodon. Niin luokahuonetyöskentely kuin oppilaskunnassa toimiminen tapahtuu muiden kanssa sosiaalisessa toiminnassa, joten osallisuuden yhteisöllisyydestä ei koulukontekstissa ole mahdollista nykyisellä kouluarjella päästä eroon. Lisäksi vähemmistöryhmistä puhuttaessa korostuu ryhmässä oleva toiminta. Avaankin näitä seuraavaksi enemmän.

Pajulammen (2014) mukaan osallisuuteen kuuluu niin yksilöllinen kuin yhteisöllinen elementti. Kouluarjen osallisuuteen kuuluu yhdessä tekemistä ja päättämistä. Oppilaan osallisuus kääntyykin monikkomuotoon oppilaiden osallisuus. Oppilaan uskallukseen itsensä ilmaisuun vaikuttaa se, onko koulussa henkilö, jolle oppilas voi puhua ja onko oppilaalla ylipäänsä turvallinen tunne kouluarjessaan (Burger, 2017, 143). Osallisuuteen sisältyy ainakin oppilaan näkökulmasta usein joku toinen näkemysten kertomisen mahdollistumiseksi.

### **Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus koulussa**

Sosiaalisten suhteiden vaikutuksen merkitys on läsnä tilanteissa, joissa on useampi yksilö. Tällainen tilanne on käytännössä aina koulussa, sillä oppilas ei toimi luokahuoneessa tai oppimistilanteessa yksin. Puhumattakaan oppilaskunnista, jotka ovat perusopetuslain (628/1998) 47 a §:n mukaisesti pakollisia. Ne ovat kouluvallan keskittymiä perusopetuslakiin ja opetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2014) peilaten. Jos osallisuus on yksilöllistä ja yhteisöllistä, on se myös sosiaalista. Poliittisuuden nähdään levittäytyneen laajalla, sillä se on osana sosiaalista valtasuhteisiin liittyvää luonnetta. Oppilaskunnissa oppilaat pääsevät Shierin (2001) tasomallissa ylimpiin tasoihin asti, sillä niissä valta ja vastuu on jaettu ai-

kuisten ja oppilaiden kesken, edellyttäen kuitenkin, että oppilaat saavat itse toimia ehdotusten esittäjinä eivätkä vain valmiiden esitysten äänestäjinä. Tämä ei myöskään vielä tarkoita, että kyseinen toiminta olisi luontevana osana päätöksentekojärjestelmää.

Kiilin Ipanoiden esittämät ideat ja suunnitelmat eivät joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta edenneet ehdotusten esittämistä pidemmälle. Alakoululaisen kouluarjen osallisuuden kannalta lähes aina lapsiparlamentin jäsenien mielestä heidän ehdotuksensa kyllä vastaanotettiin, mutta varsinaiseen päätöksentekoon ei heillä ollut sanavaltaa. Sanavallan lisäksi heiltä puuttui kouluarjessa myös osallistumismahdollisuus varsinaisiin päätöksentekotilanteisiin. Varsinainen päätöksentekoprosessi, johon olisi kuulunut ehdotusten tekeminen ja listaaminen sekä niistä päättäminen ei toteutunut. (Kiili, 2006, 99.)

Kouluarjessa osallisuus on jakaantunut sosiaaliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen. Sosiaalisesti voidaan nähdä se, millaiset välit oppilailla on koulun eri toimijoiden kesken, mutta myös keskenään. Esimerkiksi oppilaiden keskinäiset mahdollisuudet, iän ja sukupuolen nähdään vaikuttavan siihen, minkä verran oppilaat pääsevät vaikuttamaan (ks. Kiili, 2006, 122–126). Tätä voidaan pitää eräänlaisena synonyymi ilmapiirille. Poliittiseksi taas erilaiset oppilaskunnat, joissa toimitaan parlamentaaristen normien mukaan (Thomas, 2007, 206–207.) Aiemmin esittämäni Raivion ja Karjalaisen (2013) määritelmä osallisuudesta korostaa sosiaalisuuden merkitystä. Yleisesti yhteiskunnassa käytössä oleva määritelmä osallisuudesta ei jää siis irralliseksi alakoululaisen osalta.

### **Lapsen ja aikuisen välisen valtasuhteen vaikutus**

Koulussa lapsi toimii oppilaan roolissa ja aikuinen opettajan, auktoriteetin, asemassa. Opettajalla on valta ja vastuu koulupäivän aikana, ja tällä on vaikutuksia oppilaan osallisuuteen, sillä oppilas ei lähtökohtaisesti päättää, mitä ja milloin koulussa tehdään. Lukuisat tutkimukset osoittavatkin Kiilin (2006) ohella lapsen ja aikuisen välisen suhteen merkityksen osallisuuteen (esim. Uslu & Gizir, 2017). Valta määrittää oppilaan osallisuutta, vaikka se ei itsessään ole hyvää tai pahaa.

Aikuisella henkilöllä on arjessa oleviin tilanteeseen koskevaan päätöksentekoon usein lähes täysi päätösvalta. Ipanoiden päästessä kouluun liittyvissä asioissa lähes poikkeuksetta vain esittämään aloitteita, mutta ei vaikuttamaan päätösten tekemiseen, saatikka mahdollisesti niiden toimeenpanemiseen, on ongelmallista. (Kiili, 2006.) Pelkät aloitteet jäävät usein unohduksiin. Tämä on myös ongelmallista ajatellen Shierin (2001) osallisuuden tasomallia. Hänen asettamat rajansa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen toteutumisesta pitävät sisällään vähintään lapsen näkemyksen huomioon ottamisen lasta koskevassa päätöksenteossa tavalla, jossa tästä on tullut normi. Ipanoiden mukaan osallisuuden ei siis nähdä Shierin teorian mukaan toteutuvan lapsen oikeuksien sopimuksen mukaisesti.

Oppilaan osallisuuteen ja päätöksentekoon vaikuttaa merkittävästi Roesch-Marshin, Gilliesin ja Greenin (2017, 907) mukaan se, millaiset suhteet oppilaalla on tilanteessa oleviin henkilöihin. Suhteiden lisäksi erityisesti opettajilta toivotaan tukea osallisuuden ilmaisuun (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2013, 253). Positiivisesta suhteesta opettajaan on näyttöä osallisuuteen ja lisäksi koulussa menestymiseen (Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017, 242). Koulussa opettajat joutuvat pitämään yllä järjestystä, jolloin he käyttävät tilanteessa valtaa. Opettajat myös suhtautuvat eri tavoin järjestyksen ylläpitoon (Kiili, 2006, 108–114). Näin ollen osa oppilaista saattaakin saada näkemyksiään paremmin esille eri tilanteissa eri opettajien kanssa.

Oppilaalle ei kuitenkaan tule suoraan sysätä liikaa päätöksentekovaltaa. Arvokasta Ipanoille tuntui olevan se, että heidän ei tarvitsisi yksin kantaa vastuuta päätöksenteosta. Tärkeää lapsille oli päästä yhteistyöhön heidän asioistaan päättävien toimijoiden kanssa. (Kiili, 2006, 100.) Oppilaiden tulisi saada tehdä enemmän kokemuksia yhteistyöstä heidän asioistaan päättävien henkilöiden kanssa. Näin ollen esimerkiksi rehtorin kanssa tulisi päästä enemmän yhteistyöhön, sillä hänellä on oppilaiden mielestä ja myös todellisuudessa paljon valtaa oppilaiden kouluarkeen. Päätöksentekovallan puuttuminen saattaakin olla eräänä syynä suomalaisoppilaiden heikkoon kouluviihtymiseen (ks. Harinen & Halme, 2012, 3).

### **Vähemmistöryhmään kuuluvan ja tukea tarvitsevan oppilaan osallisuus**

Aiemmin esittämäni seikat alakoululaisen osallisuudesta ovatkin jotain, jotka voisi nähdä olevan läsnä oppilaassa, joka on sopeutunut kouluarkeen ja jota varten koulun toimintakulttuuri sekä oheistoiminta nähdään pääsääntöisesti järjestetyksi. Samalla herää kuitenkin kysymys millainen tilanne on, kun kyseessä onkin eri kulttuuritaustasta tuleva tai seksuaalivähemmistöön kuuluva oppilas. Näyttäytykö osallisuus heille samalla tavoin kuin muillekin. Alakoululaisen osallisuutta selvitettäessä on tärkeää huomioida koulussa olevat oppilaat, jotka kuuluvat vähemmistöryhmiin. Kiilakosken (2012, 21–27) mukaan eri vähemmistöryhmien, seksuaalisuuksien ja myös sukupuolien osallisuuden toteutumisessa on ongelmia. Mikäli vähemmistöryhmään kuuluva oppilas tuntee, että hän ei pääse vaikuttamaan omiin asioihinsa, saattaa hänen integroitumisensa yhteiskuntaan muuttua entistä vaikeammaksi. Puhumattakaan oppilaan omasta hyvinvoinnista.

Opetussuunnitelmassa saamelaiset, viittomakieliset sekä romanit muodostavat omat vähemmistöryhmänsä. Esimerkiksi oppilas, joka on saamelainen ja asuu saamenkielisellä alueella, tulee opetussuunnitelman mukaan saada opetusta saamen kielellä. Tämä muun muassa siitä syystä, että oppilas oppisi käyttäytymään yhteisölle ominaisella tavalla. (Opetushallitus 2014, 86–87.) Kielen ja kulttuurin oppiminen mahdollistaa identiteetin kehittymisen ja paremmin pääsyn kyseisen kielen yhteisön jäseneksi. Nykypäivänä ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajat muodostavat ison osan suomen väestöstä. Myös heitä voidaan pitää vähemmistöryhmänä, joiden sisällä muodostuu eri vähemmistöryhmiä. Näin ollen heidän kohdallaan voisi osallisuuteen ainakin nähdä kuuluvan yhteisöllisyyden merkityksen omaan kulttuuriinsa, kuten myös muissa esiin nostetuissa vähemmistöryhmissä. Koulun oppilaat edustavat myös moninaisia sukupuolia ja seksuaalisia suuntautumisita, joten myös seksuaalisista suuntautumisista ja sukupuolista muodostuu omat vähemmistöryhmänsä, joiden mahdollisuutta osallistua omina itsenään tulee tukea.

Koulunkäynnissä jälkeen jääneen oppilaan kohdalla voidaan tarvittaessa tehdä erityisen tuen päätös. Tässä tapauksessa oppilaalle tehdään moniammatillisessa

yhteistyössä suunnitelma, jonka pohjalta hänen koulunkäyntinsä ja siinä edistyminen pyritään turvaamaan. Tässäkin tulee ottaa huomioon oppilaan näkemys ja samalla osallisuus (Opetushallitus, 2014, 61–69).

## 2.5 Koonti oppilaan osallisuudesta lähiopetuksessa

Kokoan Shierin (2001) ja Kiilin (2006; 2016) teorioiden ja näkemysten sekä asetusten ja opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) pohjalta oppilaan osallisuuden kuuluvat merkittävät sisällöt taulukossa 1. Koontini koostuu oppilaan mielipiteiden ja näkemysten huomioon ottamista tavalla, jossa oppilaalle mahdollistetaan lapsilähtöisin menetelmin osallistuminen. Oppilaan tulisi itse olla mukana päätöksenteossa eikä aikuisten yksin määrittää, mikä on oppilaan parhaaksi. Pelkkä kuuleminen ja valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen aikuisten toimesta ei riitä, jos oppilaat eivät ole niistä aikuisen tuella päässeet päättämään. Oppilaita tulee tukea näkemystensä ilmaisussa ja mahdollisuutena tulee myös olla näkemysten ilmaisematta jättäminen. Oppilaan osallisuus tulisi olla rakenteellista, eikä vain jotain lisää aikuisten päätöksenteossa. Osallisuus vaatii toimia sekä lapselta että aikuiselta.

**Taulukko 1.** Koonti oppilaan osallisuudesta lähiopetuksessa

Oppilas	Sisällöt	Opettaja
Esittäminen ja oikeus olla esittämättä	<b>Näkemykset ja mielipiteet</b>	Kuuntelu ja huomioon ottaminen
Eri tapoja ilmaista	<b>Ilmaisun monipuolisuus</b>	Eri tapojen mahdollistaminen
Oikeus harjoitella osallisuuden sisältöjä	<b>Harjoittelu ja tukeminen</b>	Osallisuuden harjoittelua ja tukemista
Aito mahdollisuus halutessaan osallistua	<b>Lapsilähtöiset menetelmät ja rakenteet</b>	Mahdollistaa toiminnassaan oppilaan osallistumisen
Itseä koskevissa päätöksissä mukana oleminen	<b>Päätöksenteko</b>	Oppilaan ottaminen mukaan oppilasta koskeviin päätöksiin

Tärkeää on kunnioittaa oppilasta toimijana, joka tietää ja pystyy esittämään itse oman näkemyksensä. Näin ollen hän myös pystyy osallistumaan päätöksentekoon, hänen liittyvistä asioista päätettäessä. Oppilaan osallisuutta tulee arvostaa.



### 3 Etäopetus

Siirtyessäni käsittelemään tutkielmani toista merkittävää käsitettä, etäopetusta, määrittelen aluksi käsitteen ja sen kehitystä kohti nykypäivää. Tarkastelen kehitystä maailmalla saadakseni taustan etäopetukseen Suomessa. Ennen kuin etäopetusta voidaan tutkia, tulee käsite olla määriteltynä ja esiteltynä. Etäopetus on jotain muuta, kuin koulun totutusti antamaa lähiopetusta. Sen tulee poiketa perinteisestä lähi- tai kontaktiopetuksesta ollakseen etäopetusta. Kuitenkaan pelkästään lähiopetuksesta poikkeava opetustoiminta ei ole vielä etäopetusta. Etäopetukseen ei ole löydettävissä yhtä ainoaa hyväksyttyä määritelmää, vaan teorioita on lukuisia (ks. Rice, 2014; Lehtinen & Nummenmaa 2012). Määrittäessäni etäopetusta tutkielmani kannalta tulen esitellyksi etäopetuksen kehitystä sekä avanneeksi etäopetuksen merkitystä erityisesti Suomessa.

Etäopetuksesta käytetään kirjallisuudessa useita eri nimityksiä. Käsitteet kuvaavat samalla etäopetuksen luonteen moninaisuutta, ja jokainen käsite tuo siihen oman lähestymistapansa. Suomessa käsitteestä on internetin aikakauden alkaessa käytetty myös nimitystä *verkko-opettaminen*. Käsitteen varsinaisia englanninkielisiä nimityksiä ovat (*elementary*) *distance education*, *distance learning*, *online learning* ja *remote learning*. Ruotsiksi käytetään nimityksiä *distansundervisning* ja *nätbaserad utbildning*. Suoraan suomeksi käännettynä vieraskieliset käsitteet tarkoittavatkin hyvin samaa. Ne eroavat nykyajassa oikeastaan siinä, käytetäänkö verkkokäsitettä etäopetuskäsitteen sijasta, sekä siinä puhutaanko opettamisesta vai oppimisesta.

Etäopetuksen nykylähtökohdat ovat löydettävissä Yhdysvalloissa 1800-luvun lopulla järjestetyistä kirjekursseista (Drexel University Online, 2017). Kuitenkin etäopetukseen nimensä mukaisesti olennaisesti kuuluva etäällä olevat opettaja ja oppilaat sekä tavoite saada aikaan opittua, olivat kirjekursseissa vahvasti läsnä. Juuri pitkien etäisyyksien takia etäopetus onkin ollut tarpeen, sillä lähiopetusta ei ole yksinkertaisesti voitu hyödyntää. Toisaalta tällöin opetukselle ei ole ollut mahdollista tarjota lähiopetus-mahdollisuutta, vaan kurssien opetus on alusta asti suunniteltu vain etäopetukseen. Toinen tilanne, jossa lähiopetus ei ole

ollut mahdollinen, on ollut pitkäaikaissairaiden opettaminen. Sairauden estäessä kouluun pääsyn on ollut tarpeen järjestää etäopetusta etäyhteyden avulla. Etäopetusta on hyödynnetty laajasti opetuksessa näiden lisäksi myös sairaalakoulu-kontekstissa (ks. Mantila, Mämmelä & Huttunen, 2012). Tällöin opetus ei kuitenkaan aina ole varsinaista etäopetusta, vaan sairaalalla on saattanut olla oma koulunsa.

Etäopetuksen varsinainen kehittyminen opettajan professionaalisen suuntaan on lähtöisen 1950-luvun jälkeisiltä vuosikymmeniltä. 1960-luvun alussa jo muutamissa Euroopan suurkaupungeissa pystyi hankkimaan pätevöittävää koulutusta etäopetukseen, jossa koulutus pätevöittämiseen tapahtui lähiopetuksena. Etäopetusta viime vuosituhanneille toteuttanut Michael Grahame Moore järjesti myös Suomeen 1980-luvun lopulla tietokone- ja ääniyhdisteistä koostuvaa ja sertifikaatin antavaa etäopetusta. (Black, 2013, 7–8.) Tämä voidaankin nähdä eri tieto- ja viestintäteknologioita (tv) hyödyntämiseen perustuvan etäopetuksen kehittymisen kannalta tärkeinä askeleina, joiden osaamista Opetushallitus (2021a) pitää tänä päivänä kansalaistaitona. Tv:llä mahdollistetaan informaation siirtäminen paikasta toiseen tieto- ja viestintäteknologisin välinein.

Vähitellen etäopetusta alettiin hyödyntää myös enemmän nuorempien oppijoiden opetuksessa, ja se ei ollutkaan enää vain aikuisopiskelijoiden opinnoissa käytettävä opetustapa. Kelly Lynn Rice osoittaa, että etäopetuksen hyödyntäminen kouluissa, jotka Suomessa vastaavat esi- ja perusopetusta, on varsinkin 2010-luvun alussa kehittynyt kovaa vauhtia Pohjois-Amerikassa. Monia etäopetus-online ohjelmia on kehitelty etäopetukseen, ja siitä oltiin tekemässä tae lasten laadukkaan koulunkäynnin varmistamiseksi osana Yhdysvaltain opetusministeriön hanketta No Child Left Behind. (Rice, 2014, 426–430.)

Kehityksen myötä myös etäopetuksesta tehtävien tutkimusten määrä alkoi kasvaa, jolla oli myös kehitystä eteenpäin vievä vaikutus. Etäopetukseen vaadittavien oppilastaitojen sekä oppilaantukemiseen liittyviin ominaisuuksiin alettiin vähitellen kiinnittää huomiota (ks. Rice, 2014). Aikuisopiskelijan hallitsemat opiskelutaidot ovat eri, kuin peruskoulun oppilaalla. Näin ollen olikin tarpeen saada tie-

toa, mitä lapselta vaaditaan, jotta hän pystyy oppimaan onnistuneesti etänä. Peruskoulun saman vuosiluokan oppilaan oppimistaidot vaihtelevat jo hyvin suuresti keskenään, joten onkin aivan selvää, että se mikä toimii alkuopetuksessa, ei toimi samalla tapaa esimerkiksi 5.–6.-luokkalaisten kanssa. Kuitenkin etäopetustutkimuksen kehitys antaa tulevaisuudessa etäopetusta eteenpäin vievää tietoa, sillä etäopetus on kuitenkin vain korkeintaan kulkenut perinteisen lähiopetuksen rinnalla, ainakin koronavirus-pandemiaan asti.

### **3.1 Kehitys maailmalla lähiopetuksen rinnalla**

Seuraavaksi avaan enemmän etäopetuksen kehitystä lähiopetuksen rinnalla, sillä valtion, kunnan ja yksityisten oppilaitosten järjestämässä opetuksessa on pääasiassa hyödynnetty lähiopetusta. Molempien opetusmuotojen kehitys on hyödyttänyt toinen toistaan, ja varsinkin tieto- ja viestintäteknologian kehitys on tuonut valtavan kehityksen niin etä- kuin lähiopetukseen. Etäopetuksessa käytettäviä menetelmiä hyödynnetään lähiopetusarjessa ajattelematta niiden sopivan etäopetukseen.

Etäopetuskäsitteeseen on sisällytetty, ja sitä on käytetty, kuvaamaan verkossa olevaa oppimisympäristöä jo 2000-luvun alusta alkaen. Erno Lehtinen (2004) onkin nostanut teknologiapohjaisen yhteistyöhön perustuvan oppimisen esille tehokkaana oppimisympäristönä. (Lehtinen, 2004.) Tällöin etäopetuksen, tai ainakin -oppiminen, voidaankin ajatella tapahtuvan yhdessä oppimisympäristössä. Samalla etäopetuksen luonne moninaistuu käsittämään sen hyödyntämisen myös eräänlaisena oppimisympäristönä.

Etäopetus on kehittynyt kovaa vauhtia tv-kehityksen seurauksena. Tämä tulee huomioida etäopetusteorioiden määrittelyssä, kuitenkin vanhoja teorioita unohtamatta. Vanhoissa ja uusissa teorioissa on löydettävissä tiettyjä samankaltaisuuksia. Nämä samankaltaisuudet todennäköisesti avaavatkin etäopetuksen ydintä. Uudet sisällöt osoittavat myös suuntaa etäopetuksen kehitykselle. Lee Ayers Schlosser & Michael Simonson (2006, 1–3) nostavat esille eri etäopetus-

teorioita ja esittelevät itse neljä ehtoa, joiden tulee toteutua, jotta toimintaa voidaan kutsua etäopetukseksi. Ehdot ovat: *institutionally based* (institutionaalinen perusta), *separation of teacher and student* (oppilaan ja opettajan etäisyys), *interactive telecommunications* (interaktiivinen telekommunikaatio) sekä *sharing of data, voice, and video for learning Experiences* (audiovisuaalisen datan esittäminen oppimiskokemusten mahdollistamiseksi).

Institutionaalinen perusta luo etäopetukseen ehdon, jonka mukaan opetuksella tulee olla institutionaalinen järjestäjä. Suomessa perusopetuksen järjestämisestä huolehtii pääsääntöisesti kunta perusopetuslain (628/1998) 4 §:n mukaisesti. Oppilaan ja opettajan välinen etäisyys, vaikkei tarkasti määriteltynä, asettaa myös etäopetuskäsitteen kannalta luontevan etäehdon. Audiovisuaalisen datan esittäminen oppimiskokemusten mahdollistamiseksi asettaa opetuksen kannalta ensi arvoisen tärkeän ehdon. Opetuksen tavoitteena on saada aikaan oppimista. Opetushallitus (2020a) määrittelee perusopetuksen tavoitteeksi muun muassa tarpeellisten tietojen ja taitojen, siis datan, oppimisen. Näin ollen niin Schlosserin ja Simonsonin ehto kuin Opetushallituksen määritelmä opetukseen, ovat yhdenmukaiset. Tutkijakaksikon määritelmän ehto interaktiivinen telekommunikaatio voi tuntua nykyteknologisessa tilanteessa historialliselta. Schlosser ja Simonson (2006, 1–3) kuitenkin tuovat ilmi, että interaktiivisesta telekommunikoinnista voidaan myös käyttää nimitystä etäkommunikointi. Etäkommunikointiin kuuluu heidän mukaansa lisäksi ei-elektronisten tapojen käyttö kommunikoinnissa.

Kansainvälinen koulutuksen teknologiajärjestö (International Society for Technology in Education) (ISTE) toimii digitaalisen opetuksen eteenpäin viejänä. Sen mukaan teknologiassa on mahdollisuus opetuksessa olevien ongelmien ratkaisemiseksi. Järjestö toimii eräänlaisena kattojärjestönä globaaleille digitalisaatiota eteenpäin vieville kouluttajille. (ISTE, 2020.)

ISTE on julkaissut digitaaliseen opetukseen seitsemän standardia opettajille. Standardit ovat *learner* (oppija), *leader* (johtaja), *citizen* (kansalainen), *collaborator* (kumppani), *designer* (suunnittelija), *facilitator* (fasilitaattori) ja *analyst* (analyttikko). Seuraavaksi nostan standardeista olevat olennaiset asiat alakoulukon-

tekstissa. Oppija: opettajan oman pedagogisen ammatillisen osaamisen kehittäminen ja saavuttaminen osallistumisen, omien mielenkiinnon kohteiden sekä tutkimustulosten avulla. Johtaja: oppilaiden erilaisten oppimistarpeiden voimaantumisen sekä digitaalisen oppimisen eteenpäin vieminen. Kansalainen: oppilaiden kannustaminen sosiaaliseen digitaaliseen maailmaan tutustumiseen kriittisellä ja eettisesti kestäväällä asenteella. Kumppani: yhteistyön tekemistä niin kollegoiden, oppilaiden kuin vanhempien kanssa paikallisesti, kansainvälisesti ja kulttuurisesti uusia digitaalisia työkaluja hyödyntäen ja autenttisia oppimiskokemuksia luoden. Suunnittelija: opettaja suunnittelee monipuolisen ja kehittävän oppimisen tukemiseksi erilaisia oppimismahdollisuuksia teknologian avulla. Fasilitaattori: teknologian hyödyntäminen opetuksessa tavoitteiden saavuttamiseksi, tukemalla itseoppimista, oppimisstrategioita sekä ongelmanratkaisua. Analyytikko: oppimisen tukeminen opitun erilaisin mahdollisuuksin osoittamiseen formatiivisesti ja summatiivisesti arvioiden ja palautteensaamisen keinoin. (ISTE, 2020.)

Standardit jakaantuvat tarkemmin vielä kahteen pääkategoriaan, jotka ovat empowered professional sekä learning catalyst. Tämä ei kuitenkaan ole tutkielmani kannalta merkittävää. Seitsemän standardia ovat saaneet vaikutteensa ISTE Standards for Teachers (2008) julkaisun viidestä standardista, jotka ovat kuitenkin tähän päivään hieman vanhanaikaisia.

Tekniikan kehityksestä huolimatta ISTE:n (2020) standardit ovat opettajille edelleen hyödyllisiä. Opetussuunnitelmassa löytyy tukea näille standardeille (Opetushallitus, 2014) ja jokainen standardeista on sellainen, mitä nykyajan opettajalta toivotaan, oli kyseessä lähi- tai etäopetus. Samalla myös nousee esille ainakin jossain määrin samankaltaisuus siinä, mihin niin lähi- kuin etäopetuksella pyritään. Opettajalta odotetaan tänä päivänä jatkuvaa kehittymistä.

### **Tieto- ja viestintäteknologian vaikutukset opetukseen**

Toin aiemmin esille lähiopetuksen merkityksen etäopetuksen kehittämisessä. Kuitenkin ehkä merkittävimmin etäopetuksen kehittymistä on vauhdittanut tieto- ja viestintäteknologian kehitys, joka on myös ollut viemässä eteenpäin lähiopetuksen kehitystä. Tieto- ja viestintäteknologian murros 2000-luvun taitteessa on erityisesti kehittänyt ja mahdollistanut etäopetuksen käytön lisäämisen. Erityisesti

Massive Open Online Courses (MOOC) ovatkin jo pidemmän aikaa olleet etäopetuksessa käytössä, vaikka niiden historia onkin vain reilu 10 vuotta vanhaa (Baturay, 2014). Creative and connected online learning (luova ja yhdistävä online-oppiminen) ja learning creative learning (luova oppiminen) ovat Gabareen, Rodeghieron, Presiccen, Ruskin ja Jain mukaan tänä päivänä tärkeänä osana verkossa tapahtuvaa oppimista (2020, 665–666).

Uusia sovelluksia ja sivustoja on 2000-luvulta alkaen lukuisia. Microsoftin sovellukset ovat olleet pitkään käytössä, koska monissa kouluissa hyödynnetään Microsoftin Windows-käyttöjärjestelmää. Yhtä lailla uusien oppimisympäristöjen hyödyntämisestä lähiopetuksessa nousevat esille esimerkiksi virtuaalimuseokäynnit sekä erilaiset kartta- ja navigaatiosovellukset, joita voidaan hyödyntää esimerkiksi ilmiölähtöisessä opetuksessa (ks. Adaktylou, 2020). Näiden hyödyntäminen on täysin mahdollista myös etäopetuskontekstissa. Opetuksessa on lisäksi alettu hyödyntämään myös älypuhelin käyttöä. Perinteisen luokahuoneopetuksen rinnalle on tuotu mahdollisuus päästä käsiksi opittaviin asioihin, milloin tahansa omalta laitteeltaan käsin (da Silvan, Rochadelin, Simão & da Silva Fidalgon 2014, 31–32). Verkkopohjaista ja monivälineistä opetusta on alettu hyödyntämään monin tavoin.

Yhdysvalloissa lähdettiin Burns (2020) mukaan koronapandemian alussa koulun kirjastojen käyttöönottoa alakouluoppilaiden opetuksessa. Tällä pystyttiin tukemaan oppilaiden kirjallisuuden tuntemuksen kehittymistä, mutta myös laajentamaan uusia ympäristöjä etäopetukseen. Myös vieraiden kutsu videoyhteyden avulla oppitunneille ovat etäopetuksessa käyttöön otettuja mahdollisuuksia, joka on lähtöisin kuitenkin jo 2000-luvun alkua ajoilta. Alansa ekspertin saaminen mukaan etäopetukseen tai vierailu hänen työpaikallaan videoyhteyden välityksellä on kiinnostavuuden lisäksi todennäköisesti luovuutta kehittävää oppimista, sillä uusiin ympäristöihin tutustuminen synnyttää uusia kokemuksia. (Fulton, 2020.) Tätä voidaankin hyödyntää jo aina alakoulusta lähtien. Yhtä lailla niin etäkuin lähiopetuksessa käytettävien oppimisympäristöjen mahdollisuudet päästä milloin vain etänä tutustumaan johonkin opittavan olemaan kohteeseen, on var-

masti jotain hyödyntämisen arvoista. Google Earth tarjoaa pääsyn ympäri maailmaa ja esimerkiksi Suomessa Ateneumin kotisivuilla on mahdollisuus tutustua museoon koululaismateriaalipankin avulla (ks. Google, 2020; Ateneum, 2020).

Internetin ja elektronisten välineiden käytön merkittävä lisääntyminen voi tuottaa vaikeuksia osalle oppilaista, toteavat Kim M. Thompson & Clayton Copeland (2020). Esimerkiksi etäoppitunneilla yhteyden pätkimiseen ja siitä seuraava kuumemiseen sekä näkemiseen liittyvät ongelmat ja myös oikeiden tietokonesovellusten löytyminen, aiheuttavat ongelmia. Oppimis- tai keskittymisvaikeudet voivat tuottaa monia esteitä oppimiseen ja lähiopetuksessa oleva tuki jää helposti pois etäopetuskontekstissa, jonka seurauksena oppilas joutuu itse suoriutumaan asioista, jotka saattavat olla hänelle ylitsepääsemättömiä. Tällöin niin spontaani kysyminen kaverilta kuin opettajalta jää helposti pois, sillä oppimissovelluksissa oleva chattipalkin käyttö, ei vastaa monille samaa asiaa kuin kasvokkain kysyminen. Toisaalta myös yhtä lailla kroonisista selkävivista kärsivälle 45 minuutin pituisen oppitunnin seuraaminen koneen näytön äärellä voi olla kivuliasta. (Thompson & Copeland, 2020, 482–485.)

Google Classroom, joka nimensä mukaisesti tarjoaa tilan ja alustan opetukselle, koki valtavan muutoksen koronaviruksen leviämisen seurauksena. Ilmaisen Classroomin käyttö kaksinkertaistui nopeaa vauhtia koronan lähdettyä leviämään. Huomiota herättävä kasvu on erityisesti siinä suhteessa, että jo vuoden 2019 aikana ennen koronapandemiaa, Googlella oli Yhdysvaltojen alakouluissa, opiskelukäytössä olevista tietokoneista noin 60 prosenttia omia mallejaan. (De Vynck & Bergen, 2020.)

Tvt-välineiden merkittävän käytön lisääminen vaikuttaa luonnollisesti myös muuhun kuin oppimiseen. Yhtenä tärkeänä etäopetuksen tuloksista on Yhdysvalloissa peruskoulua korkea-asteisemmassa koulutuksessa sosiaalisiin suhteisiin liittyvien tunteiden ja vertaisoppimiseen lisääntyminen ryhmässä tehden. Craigin, Humburgin, Danishin, Szostalon, Hmelo-Silverin ja McCranien mukaan opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden tunteen kasvoivat etäopetuksen aikana tehdyissä ryhmätöissä, verrattuna lähiopetuksessa tehtävään ryhmätööhön. Tunteiden kas-

vuun sisältyi myös tunne vertaisilta oppimisen lisääntymistä. Näillä oli lisäksi vaikutusta myös opiskelijoiden historiakäsityksen kehittymiseen. (Craig ym., 2020.) Voisi ajatella, että myös lasten ja nuorten osalta tulokset olisivat samankaltaisia. Lähiopetuksessa oleva ryhmätyön tekeminen ei aina jaksa innostaa oppimiseen, mutta varsinkin sosiaalisten suhteiden vähentyessä etäopetuksessa, voisi vertaisten kanssa yhdessä tekeminen olla tärkeää ja motivoivaa.

### **Koronaviruksen tuoma muutos opetukseen maailmalla**

Viimeistään vuoden 2020 alussa alkoi koko maailmassa näkyä COVID-19-pandemian seuraukset. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) mukaan Euroopassa jouduttiin viimeistään maaliskuun puolella välissä kovaa vauhtia sulkemaan kouluja (Schleicher, 2020, 13). Teknologialaitteiden käyttömahdollisuudet osalta eivät ole kaikkialla maailmassa läheskään samalla tasolla, edes Euroopan tasolla. Resurssit vaihtelivat merkittävästi myös perheiden välillä ja kaikilla perheillä ei ole tietokonetta käytössä, minkä avulla etäoppimista voisi tapahtua. Etäopetukseen siirtymiseen joutuminen ei ole ollut tasavertaista maailmalla. Osassa maailmaa päädyttiinkin pandemiatilanteen seurauksena siirtämään lukuvuoden alkua tai muuttamaan koululomien alkamisia (OECD, 2020).

Lähes kaikissa OECD:n ja sen kumppanimaiden etäopetuksessa käytettiin verkopohjaisia alustoja, joissa hyödynnettiin reaaliaikaisia oppitunteja, eri opetusvälineitä, formaaleja omatahtisia oppitunteja ja tuen saamista sekä antamista opilaille ja heidän vanhemmilleen. (Schleicher, 2020, 14–15.) OECD-maiden tutkimuksessa opettajien oma luottamus tvt-taitojensa kehittymiseensä ei ollut suurta. Vain 36 prosenttia perusasteen opettajista ilmoitti osallistuneena verkkoseminariin tai -kurssiin, kun osuus lähiseminaareissa tai -kursseissa oli kaksi kertaa suurempi. Ongelmia Schleicherin (2020, 17) mukaan syntyikin tilanteissa, joissa opettajat joutuivat jo ennestään heikkojen tvt-taitojen ja pedagogisen osaamisen suhteen hyödyntämään verkkotyökaluja opetuksessa. Opettajat nostivatkin jo ennen pandemian alkua toiseksi suurimmaksi harjoittelua tarvitsemakseen alueekseen tvt-taidot. Edellä oli ainoastaan erityistukea tarvitsevien opetus. (Schleicher, 2020, 16–18.)



Etäopetus on tarjonnut kehitystä oppimistuloksissa (ks. Sahni, Polanin, Zhang, Michaelson, Caverly, Polese, & Yang, 2021). Koronapandemian seurauksena lisääntyvä tutkimustieto antaa aiheesta lisää tietoa. Samalla myös pitkittäistutkimusten lisääntyminen mahdollistaa luotettavamman tiedon saamisen.

### **3.2 Etäopetus Suomessa ennen vuoden 2020 kevättä**

Suomessa, kuten muuallakin, on etäopetusta pääsääntöisesti hyödynnetty aikuis- ja korkeakoulutukseen. Avaan seuraavaksi enemmän, miten etäopetus on kehittynyt Suomessa. Kehityksestä on tultu nykytilanteeseen muun muassa erilaisten kokeilujen sekä sairaiden oppilaiden opetuksen takia. Niiden esitteleminen on tärkeää pystyäkseni luomaan etäopetuksesta nykyaikaisen kuvan.

Perusopetuksen etäopetuksen tutkimusta ei ole Suomessakaan samassa määrin toteutettu kuin korkeampien koulutusasteiden, mikä käy ilmi Erno Lehtisen ja Minna Nummenmaan (2012, 5–6) katsauksesta. Kuitenkin opettajien suhtautumista etäopetukseen on tutkittu. Etäopetukseen sisältyvää verkko-opettamista on hyödynnetty Suomessa lähiopetuksessa jo ainakin 20 vuoden ajan. Internetin mahdollisuuksien käyttöönotto opetuksessa mahdollistikin lukemattomia uusia oppimismahdollisuuksia. (Kalliala, 2002, 32.)

Merkittävä tieto- ja viestintäteknologian kehityksen seuraus Suomessa on nykyisin mahdollisuus toteuttaa peruskoulu verkon välityksellä. Feeniks-nettikoulu mahdollistaa Suomessa peruskoulun suorittamisen kokonaan verkon välityksellä. Oppilaan kotikunnan tulee tällöin kuitenkin varmistaa oppilaan riittävä osaaamisen taso kotiopetuksessa olevan oppilaan tavoin. Yksityisrahoitteinen ja kannattajayhdistyksenä toimiva Kehittyvä koulu -yhdistys ry ovat mahdollistaneet nettikoulun ylläpidon vuodesta 2005 alkaen. Nykyään Feeniks-nettikoulu toimii luokka-asteeseen sitoutumattomana kouluna, jossa opinnot voidaan jossain määrin muokata oppijalle parhaiten sopiviksi. Lähtökohtana opetuksessa on kotioppijana toimiminen, vaikka nettikoulua voidaan myös hyödyntää oppilaan oppimista koulun kanssa integroiden. Nettikoulu toimii opiskeluympäristö-Tiedonrakentajien pohjalta, jonka hankkiminen toimii eräänlaisena pääsymaksuna. (Fee-

niks-nettikoulu, 2020.) Huolimatta siitä, että Feeniks-nettikoulu ei ole kunnan antaman perusopetuksen alainen, täyttää se kuitenkin monet ISTE:n (2017) etäopetukseen liittyvät ehdot.

Internetin ja erilaisten verkko-opetusmahdollisuuksien myötä alkoi opettaja-ammatissa korostua samalla myös tv-taitojen hallinta. Opettajan tuleekin Kellerin & Lindhin (2011, 34–36) mukaan osata sekä itse verkkosovellusten käyttö, mutta myös niiden pedagogien hyödyntäminen. Pelkkä oppijalle riittävä ohjelmien käytön osaaminen, ei siis riitä etäopettajalla. Etäopetuksen ja etäopettajien kehittäminen peruskoulukontekstissa on Feeniks-nettikoulun lisäksi Suomessa tapahtunut käytännössä erilaisten hankkeiden avulla. Kyseiset hankkeet ovat olleet valtakunnallisestikin merkittäviä, varsinkin Opetushallituksen mukana olemisen vähintäänkin rahoittaja, takasi hankkeiden hyötyjen hyödyntämisen myös valtakunnallisesti.

2010-luvun alussa tehdyssä opettajien näkemyksiä mittaavassa kyselytutkimuksessa etäopetukseen suhtauduttuun useissa tilanteissa myönteisesti. Hypoteettiseen tilanteeseen, jossa luokan oppilas pitkäaikaissairastuu, oli usean mielestä tilanne, jossa etäopetusta käytettäisiin mielellään. Haasteina etäopetuksessa Suomessa on etäopetustutkija Johanna Nummenmaan (2012) mukaan pidetty erityisesti luokanopettajien näkemyksiä, joiden mukaan alakoulussa harjoiteltavien vuorovaikutustaitojen olisi parempi tapahtua lähiopetuksessa. Luokanopettajien mukaansa sosiaalisten taitojen kehittäminen vaatii kasvokkain olemista, esimerkiksi palautteenannon kannalta. (Nummenmaa, 2012, 23–25.) Tutkimuksen opettajat pitivät tärkeimpänä tekijänä etäopetuksen onnistumisen kannalta oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen onnistumista (Nummenmaa, 2012, 27.) Sekä etäopetuksen yhtenä suurimpana haasteena että opetuksen onnistumisen kannalta opettajien mielestä tärkeimpänä, on juuri vuorovaikutuksen onnistuminen.

### **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014**

Seuraavaksi esittelen enemmän etäopetuksen kehitystä ja merkitystä Suomen perusopetuksessa. Tulen hyödyntäneeksi niin etäopetuksen kehitystä Suomessa kuin myös etäopetukseen vaikuttaneita säädöksiä. Samalla tulen siirtyneeksi

kohti kevättalveen 2020, jolloin pääsääntöisesti siirryttiin etäopetukseen lukuun ottamatta luokka-asteita 1.–3. sekä erityisoppilaita.

Suomessa annettavan perusopetuksen sisältöä ohjaa kouluissa opetussuunnitelma, josta löytyy muutamia mainintoja etäyhteyksien käytöstä. Opetuksen järjestämistapojen alaluvussa etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta käsiteltäessä etäyhteyksien käyttöä perustellaan pääasiassa oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamalla sekä harvemmin opetusta annettavien oppiaineiden opetuksen lisäämisellä. Näitä ovat pitkäaikaissairauden koulunkäynnin tukeminen, erityislahjakkuuksien kehittäminen sekä kielten ja uskontojen opetus. Etäopetusta perustellaan myös ekologisena opetustapana sekä erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisenä. (Opetushallitus 2014, 38–41.) Kuitenkaan kuten aiemmin esittelin, niin etäyhteyksiä hyödyntävä opetus ei välttämättä täytä etäopetuksen ehtoja.

Aiemmin esitelty Schlosserin ja Simonsonin (2006) neljä ehtoa, joiden pitäisi toteutua etäopetusmääritelmän täyttymiseksi, ovat löydettävissä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, 39). Etäyhteyden käyttäminen, opettaja-oppilasvuorovaikutus, perusopetuksen tarjoaminen sekä opetusteknologisten mahdollisuuksien hyödyntäminen opetuksessa täyttävät tutkijakaksikon etäopetusehdot. Lisäksi ISTE:n (2017) seitsemän standardia opettajille etäopetuksessa löytyvät lähiopetukseen suunnitellusta opetussuunnitelmasta. Etäopetukseen suunnitellut standardit pitävät sisällään paljon tv:n hyödyntämistä, mutta niin on myös POPS 2014 (Opetushallitus, 2014) osalta. Perusopetukseen toivottiin Sipilän hallituksen (Valtioneuvosto, 2015) taholta digiloikkaa, jo ennen koronapandemian olemassaoloa. Digiloikasta oli etäopetuksen sujumisessa hyötyä, vaikka sen hyödyllisyydestä perusopetuksessa herättikin keskustelua (ks. Kupiainen, Ahtiainen, Kortesoja, Lampi & Rämä, 2019).

Opetussuunnitelma asettaa paikallisesti päätettävät asiat luvussa, etäyhteyksiä hyödyntävälle opetukselle kaksi ehtoa, jotka ovat: missä asioissa etäyhteyksiä hyödynnetään sekä määrittelyn sille, mitkä ovat etäyhteyksien toimintakäyttöä ohjaavat käytännöt, toimintatavat, vastuut ja tavoitteet (Opetushallitus. 2014, 44). Etäyhteyksiä hyödyntävä opetus on siis saanut jalansijaa opetussuunnitelmasta, vaikka opetustapaa ei välttämättä voida suoraan verrata etäopetukseen.

## **Etäopetuksen kehitys Suomessa opetushankkeiden avulla**

Suomessa tieto- ja viestintäperusteiselle etäopetukselle yhtenä merkittävänä liikkeelle panijana on toiminut Kilpisjärvi-projekti. Vuonna 1994 käynnistyneessä projektissa oli mukana kaksi koulua, Kilpisjärven koulu sekä Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu. Projektissa yhtenä päätavoitteena oli mahdollistaa Kilpisjärven 7.–9.-luokkalaisille opiskelijoille etäopiskelu, pitkien koulumatkojen takia. (Falck, Husu, Kronlund, Kynäslähti, Salminen & Salonen, 1997, 213–214.) Opetus suoritettiin virtuaalisen ympäristön avulla, joka toimi luokahuoneena. Projektissa oli erityisiä piirteitä sen suhteen, että molemmista kouluista oli omat opiskelijaryhmät, jotka muodostivat yhteisen virtuaalisen luokan. Tällöin opettajan rooli esimerkiksi ryhmäytymisen, mutta myös tasavertaisen ryhmien kohtelun suhteen riippuen jo opettajan opetuspaikasta, voi tuottaa haasteita. Projektin aikana ryhmällä oli haasteita kokea yhteenkuuluvuutta. (Falck ym., 1997.) Projektin merkitys oli kuitenkin tärkeä jo sen uuden kokeilullisen luonteen vuoksi.

Opetushallitus sekä Turun yliopisto aloittivat vuonna 2008 yhteistyön etäopetuksen parantamiseksi Suomessa. Yhteistyön seurauksena syntyi neljä eri hanketta, joissa jokaisessa etäopetukseen kuuluvien sisältöjen painopiste vaihteli. (Etäopetus, 2017.) Yhteistyöhankkeista tulee todeta, että niin oppijoiden etäoppimista kuin opettajien tietämystä etäopettamisesta saatiin lisättyä. Lisäksi Opetushallituksen mukana olo vähintään hankkeiden rahoittajana, oli etäopetuksen kehittämisen kannalta merkittävää etäopetuksen kehittämiseksi valtakunnan tasolla.

Opetushallitus sekä Turun Yliopisto ovat toteuttaneet useita etäopetusta eteenpäin vieneitä hankkeita. Hankkeina ovat olleet seuraavat: VIRTA-hanke, Perusateen kielten etäopetuksen kehittäminen (PEKKO), Etäopetuksen koordinoitihanke (EKO) ja KOLIBRI-hanke. Hankkeiden pohjalta tehtiin erilaisia tutkimuksia ja oppaita, joista seuraavaksi esittelen merkityksellisimmät. Valitsen esittelyyn ne, jotka ovat vieneet etäopetusta Suomessa eteenpäin. Samalla myös etäopetuksen kehitystä Suomessa ennen vuoden 2020 kevättalvea tulee esitellyksi.

Hankkeista ensimmäinen, VIRTA, käynnisti vuonna 2008 Turussa verkkokokousohjelmien ja tietokoneiden avulla peruskoulussa toteutetun etäopetushankkeen.

Hankkeen onnistumisena voidaan ainakin pitää pitkäaikaissairaiden lasten koulunkäynnin avustamista sekä myös luokahuonetyöskentelyn rikastamista. Toiminta teki monelle turkulaisoppilajalle etäpetusta tutummaksi. VIRT-hanke lakkautettiin vuonna 2013. Myös perusopetuksen etäopetuksen toteutustapojen osalta hankkeella oli paljon annettavaa, varsinkin opetukseen tarvittavien resurssien sekä opetustuntien ohjeiden osalta. Etäopettajalle määriteltiin myös hieman lähiopetusta korkeampi korvaus opetuksesta. (Huttunen, 2013, 11–16.) Samaan aikaan toimineen PEKKO-hankkeen (2010–2011) avulla etäopetusta tehtiin valtakunnallisesti tutuksi. (Etäopetus, 2017.) Vuonna 2011 käynnistettiin Etäopetuksen koordinoitihanke EKO. Hankkeen tavoitteena oli tehdä tutkimusta etäopetuksesta sekä kouluttaa etäopettajia. EKO:n toiminta lopetettiin vuonna 2014 ja sen jatkoksi perustettiin vuotta myöhemmin KOLIBRI-hanke, jossa pääpainona oli sairastuneiden lasten koulunkäynnin turvaaminen. Myös KOLIBRI lakkautettiin lopulta vuonna 2017. Sen avulla pystyttiin myös tukemaan ja kouluttamaan lapsia sekä aikuisia etäopetuksessa. (Etäopetus, 2017.)

Lehtinen ja Nummenmaa (2012, 11–12) pitävät kansainvälisen etäkirjallisuuskatsauksen perusteella etäopetusta sopivana opetuskeinona, mikäli kontaktiopetukseen ei ole mahdollisuutta, tai se ei ole järkevää. Huomion arvoista on myös kyseisen katsauksen pohjalta Lehtisen & Nummenmaan (2012) esittämä osoitus siitä, että etäopetus ei ole lähiopetusta tehottomampaa oppimisen kannalta, vaikka opettajien tuoreet näkemykset toista osoittavatkin (OAJ, 2020, 10, 16–17). Nummenmaa (2011) esittää lisäksi Suomessa vuonna 2011 tehdyn valtakunnallisen etäopetustutkimuksen tuloksista etäopetuksen eri sovelluksia. Tutkimuksessa sovellukset jaoteltiin vuorovaikutukseen, opettajajohtoisen opetuksen välittämiseen, tiedottamiseen sekä materiaalin välittämiseen. Huomionarvoista tässä on etäopetuksen pilkkominen eri keinoihin tai sovelluksiin, mikä mahdollistaa etäopetuksen hyödyntämisen esimerkiksi tiedottamisen osalta.

Etäopetusta on hyödynnetty Suomessa erityisesti pitkien etäisyyksien sekä sairaiden lasten opetuksessa, jolloin yhtenä tavoitteena on pidetty sosiaalisen yhteyden säilymistä vertaisiin. Lapsen sairastuessa tai ollessa pitkän etäisyyden päässä ystävistään, tärkeää olisikin mahdollistaa jonkinlainen kontakti ystäviin. Uudet epävarmat tilanteen luovat turvattomuutta, jolloin tuttujen henkilöiden

luoma turva korostuu. Myös opettajan rooli on korostunut näissä tilanteissa merkittävänä koulunkäynnin kannalta. (Hurme & Laamanen, 2014, 6–13.)

Lopuksi tulee vielä mainita esitellyistä hankkeista poikkeava pitkäaikaissairaiden opetuksen oppaaseen luodut oppilaan ja opettajan työskentelyohjeet, mikä omalta osaltaan on helpottanut sairaalakoulujen toimintaa (ks. Mantila, Mämmelä & Huttunen, 2012). Opas toteutettiin Opetushallituksen ja Maskun kunnan toimesta. Suomessa etäopetusta on pitkälti hyödynnetty juuri pitkäaikaissairaiden opetuksessa.

### **3.3 Suomessa etäopetukseen siirtyminen keväällä 2020**

Koronavirus levisi Suomeen alkuvuodesta 2020, mikä toi suuret muutokset yhteiskunnassa myös opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen. Seuraavaksi esittelen kyseisenä aikana voimaan tulleita säädöksiä ja ohjeistuksia. Suoran lainaamisen hyödyntämisen koen paikoitellen tarpeelliseksi pystyäkseni esittelemään määräykset kokonaisuutena. Yksittäiset lainaukset voisivat antaa virheellisen kuvan. Suomessa päätettiin 17.3.2020 ottaa voimaan valmiuslaki, joiden käyttöönotto aloitettiin heti seuraavana päivänä valtioneuvoston asetuksen valmiuslain 86, 88, 93–95 ja 109 §:ssä säädettyjen toimivaltuuksien käyttöönotolla (125/2020). Kyseisen asetuksen 6 §:ssä säädetään opetuksen rajoittamisesta tai keskeyttämisestä valtakunnallisesti

Suomen perusopetuksesta säädetään perusopetuslailla (628/1998). Käytännössä siis valmiuslain voimaan tuleminen seurauksena voitiin myös perusopetuslaista poiketa. Kuitenkin perusopetuslain 20 §:ssä poikkeuksellisista opetusjärjestelyistä säädetäessä mainittiin kuukaudeksi kerrallaan seuraavasti:

*”Jos opetusta ei tartuntatautilain (1227/2016) 58 §:n nojalla annettavan päätöksen johdosta voida järjestää turvallisesti lähiopetuksena koulussa tai muussa opetuksen järjestämispaikassa, voidaan opetuksessa siirtyä opetuksen järjestäjän päätöksellä poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin,*

*jos se opetuksen järjestämiseksi on välttämätöntä. Oppilaan oikeus opetukseen tulee turvata myös poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden aikana tässä laissa tai sen nojalla säädetyn tai määrätyn mukaisesti.”*

Pykälän mahdollistamien toimien ei nähty riittävän, vaan koronavirustilanteen seurauksena myös perusopetuksen osalta tuli turvautua valmiuslakiin ja Suomessa siirryttiin 18.3.2020 perusopetuksessa etäopetukseen. Kuitenkin perusopetuksen luokkien 1.–3. oppilaille, joiden vanhemmat työskentelevät yhteiskunnallisesti kriittisillä aloilla, sekä erityisen tuen päätöksen saanut perusopetuksessa olevaa oppilas, mikäli tämä oli huoltajien kanssa sovituin tavoin tarpeellista, saivat edelleen opetusta koulussa lähiopetuksena. Alkuun kyseiset linjaukset olivat voimassa 13.04.2020 asti. (OKM, 2020a.)

Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) julkaisi tarkempia toimenpiteitä, joilla etäopetusta lähdettiin alakoulun osalta toteuttamaan. Merkittävimpänä nousivat esiin seuraavat (OKM, 2020b): *”opetus ja ohjaus järjestetään mahdollisimman laajalti vaihtoehtoisilla tavoilla, muun muassa etäopiskelua, erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä ja ”ratkaisuja sekä tarvittaessa itsenäistä opiskelua hyödyntäen”* (s. 2–3.) Huomion arvoista lainauksessa on erityisesti se, että se antoi vaihtoehtoiselle opetukselle laajat toteuttamistavat. Opettajia ei määrätty pitämään yhteyttä oppilaisiin koko lähiopetuksessa olleen lukujärjestyksen ajaksi. Siirryttäessä poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin tuli huomiota kiinnittää tukea tarvitseviin. Samalla korostettiin erityisesti oppilaitosten ja koulujen verkkoyhteyksien sekä välttämättömien tukitoimintojen toimintaa. Unohtamatta myöskään eri kieli-ryhmiä. Perusopetus joka tapauksessa tulisi pääasiassa järjestää muualla kuin koulussa (OKM, 2020b, 2–3).

Yhteisen koulutilan sulkemisesta huolimatta opettajien tuli varmistua oppilaiden oppimisesta ja vieläpä aikaisempien suunnitelmien mukaisesti OKM:n (2020b, 3) mukaan: *”Opettajien tulee seurata oppilaiden osallistumista opetukseen päivittäin. Perusopetuksen osalta suositellaan, että opetuksen järjestäjät pyrkivät järjestämään alueellisesti osassa kouluista kouluruokailun sekä ylläpitämään opetuksen tukipalveluita ja oppilashuollon palveluita.”* Tästä syntyi kuitenkin omat haasteensa, sillä opetuksen luonteen muuttuminen lähiopetuksesta etäyhteyden

tai etäohjeistuksen varaan olevaksi, oli uutta ja haastavaa. Kuitenkin OKM:n (2020b, 3) mukaan aiempien suunnitelman mukaiseen opetukseen pyrkimisessä tuli saada huomioida poikkeavien opetusjärjestelyiden vaikutus.

Suomessa säädettiin lukuvuoden 2020–2021 syyslukukaudelle lait perusopetuslain väliaikaisesta muuttamisesta (521/2020) ja Helsingin eurooppalaisen koulun väliaikaisesta muuttamisesta (522/2020). Lakien tarkoituksena oli selviytyä koronaviruksesta mahdollisimman vähin ja tehokkain keinoin. Opetus järjestettiin pääasiassa syyslukukaudelle lähiopetuksena, mutta lakien ansiosta mahdollistui myös joustava lähi- ja etäopetuksen vuorottelu. Tätä varten keväällä 2020 linjattiin hyväksi havaittuja keinoja lähiopetuksen mahdollisimman pitkälle turvaamiseksi. (Opetushallitus, 2020b.)

Siirryttäessä lukuvuoden 2020–2021 kevätlukukaudelle jatkui lähi- ja etäopetuksessa mahdollisuus vuorotteluun. Kuitenkin luokkien 1.–3. sekä erityisen tuen päätöksen saaneiden opetusta jatkettiin pääasiassa edelleen lähiopetuksena myös poikkeuksellisissa opetusjärjestelyissä. Opetuksen järjestämisessä pyritään joka tapauksessa lähiopetuksen toteuttamiseen tilanteen niin salliessa. (Opetushallitus, 2021b.) Luokka-asteiden 1.–3. sekä erityisen tuen päätöksen saaneiden osalta opetusta annettiin edelleen lähiopetuksena. Lähiopetusta antavat opettajat antoivat myös etäopetusta etäoppilaille Opettajien ammattijärjestön (OAJ) tekemän tutkimuksen mukaan. Opettajat toimivat sekä lähi- että etäopettajina. Varsinaisessa etäopetuksessa oleville alaluokkien oppilaille oli opetuksesta yli puolet (61 %) reaaliaikaista opetusta. Tällä tarkoitetaan siis opetusta, jossa opettaja johtaa oppituntia etäyhteyden välityksellä. Muutoin opetus tapahtui henkilökotaisin palautteen annoin, omaa tahtia annettuja tehtäviä tehden. Etäopetus toteutettiin kuitenkin opetuksen muuttuneesta luonteesta huolimatta yli 80 prosentissa tapauksista lukujärjestyksen mukaisesti. (OAJ, 2020.)

Samaisesta OAJ:n kyselystä käy kuitenkin ilmi, jo Hotulaisenkin kommentista (ks. Aalto, 2020) esiin noussut huoli, että noin 80 prosenttia opettajista koki oppimisen tuessa olleen ongelmia. Kaikista etäopetusta antavista opettajaryhmistä noin 40 prosenttia ovat käytetyistä ohjelmista ja laitteista olleet uusia. Pääasiassa työs-



kentely on tapahtunut työnantajan tarjoamalla tietokoneella. Kuitenkin etäopetuksen laadun suhteen luvut, joissa poikkeusjärjestelyjen tv- ja pedagoginen osaaminen koetaan opettajien keskuudessa olevan puoliksi hyvää tai kohtalaista, ovat jokseenkin hyviä suhteutettuna ne aiemmin esiin nostettuihin lukuihin (ks. OECD, 2019.) Kuitenkin opettajien työssä kuormittumisen näkökulmasta kolme neljästä koki työhön kuluneen ajan lisääntyneen paljon. (OAJ, 2020.)

Puolet opettajista raportoi välineitä puuttuvan yksittäisiltä oppilailta ja huolestuttavasti yli 15 prosenttia raportoi välineitä puuttuvan useilta oppilaalta. Perusopetuksesta ei saa periä perusopetuslain (628/1998) 6 §:n mukaan maksua, joten huolestuttavaa oli, että oppilaiden perheen omaavat laitteet asettavat oppilaat eriarvoiseen tilanteeseen. Välineiden puuttumisella oli vaikutuksensa yhteyden saamiseen oppilaaseen, mikä ääritapauksissa saattoi jäädä kokonaan saamatta. Peruskoulujen valmiudet näyttivät kuitenkin olleen jokseenkin riittäviä etäopetukseen siirtymisessä, sillä yli kaksi kolmasosaa (68 %) opettajista koki perusopetuksen poikkeusjärjestelyjen sujuneen vähintään hyvin. (OAJ, 2020.)

### **3.4 Opettajien valmiudet ja suhtautuminen etäopetukseen**

Niin etä- kuin lähiopetuksen onnistumisen kannalta hyvin merkittävää on opettajien ammatillinen osaaminen opetuksen toteuttamisessa. Opettajien kokemat valmiudet opetuksen toteuttamisessa, mutta myös heidän suhtautumistaan siihen, on merkittävässä osassa opetuksen onnistumisessa. Omia kykyjään liiaksi epäilevä opettaja ei todennäköisesti pysty yhtä luotettaviin pedagogiseen ratkaisuihin kuin omaan osaamiseensa luottava opettaja.

OECD:n Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus Teaching and Learning International Survey julkaistiin vuonna 2019. Siinä osoitetut tilastot OECD-maiden tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisestä opetuksessa osoittaa Suomessa tilanteen olleen monin tavoin keskiarvon mukainen tv:n hyödyntämisessä muihin maihin verrattaessa. Merkittävimpänä huomiona tutkimuksesta nousi kuitenkin tilasto, jonka mukaan Suomessa opettajista vain noin joka viides koki olevansa joko hyvin tai todella hyvin valmistautunut tv:n hyödyntämiseen opetuksessa, keskiarvon OECD-maissa ollessa lähes puolet. Ero on merkittävä, sillä

Suomessa opettajat ovat mielestään saaneet ammatillisessa kehittämisessään koulutusta tv:n hyödyntämisessä opetuksessa. Myöskään Suomessa noin joka viidennen kokema korkea tarve tv-taitojen ammatilliseen kehitykseen taitojen hyödyntämiseksi opetuksessa, ei eronnut tilastollisesti OECD-maiden keskiarvosta. (OECD, 2019, 30.)

Kysyttäessä opettajilta antavatko he oppilaiden hyödyntää tv:tä usein tai aina luokkahuone- tai projektityöskentelyssä sallii Suomessa tämän noin puolet, mikä ei poikkea merkittävästi OECD-maiden keskiarvosta. (OECD, 2019, 30.) Kuitenkin aiemmin esiin noussut opettajien huono luottamus valmistautumiseensa tietojen ja viestintäteknologian hyödyntämiseen oli matala, vaikka tv:tä hyödynnetään keskimäärin yhtä paljon. Opettajien kriittinen näkemys taidoistaan saattaa johtua maisteritason koulutuksesta, joka antaa korkeatasoiset pedagogiset valmiudet, ja tätä kautta asettaa myös korkean vaatimustason opetukselle.

Suomessa lukiolaisten osalta etäopetusta on tutkittu Sanoma Pro:n TutorHousen Digiluokka -palvelun avulla (TutorHouse, 2020). Siinä niin opettajat kuin opiskelijat jakoivat yhteisen näkemyksen siitä, että oppimisen suhteen ei ollut merkittäviä eroja etä- ja lähiopetuksessa. Tietyissä sisällöissä etäopetus tuki paremmin kuin lähiopetus, mutta myös toisinpäin, sillä varsinkin oma motivaatio koettiin tärkeäksi. Alueellisten erojen synnyttämä vaikutus nähtiin lisäksi tasoittuvan. (Ilomäki, Lakkala & Kangasharju, 2019.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arvioi Suomessa koulutusta. Sen mukaan kevään ja osittain myös syksyllä 2020 tulleiden etäopetusjaksojen aikana digitaidoissa tapahtui eniten kehitystä peruskoulun opettajien, kuraattoreiden, opinto-ohjaajien ja myös oppilaiden osalta. Digitaidot siis kehittyivät, kun niitä päästiin hyödyntämään käytännössä. Samaisen selvityksen mukaan myös noin joka kymmenes perusopetuksen opettajista, kuraattoreista ja opinto-ohjaajista toivoisi etäopetuksen sekä itsenäisen tekemisen hyödyntämistä myös lähiopetuksen tukena. Tätä tukee myös joka kymmenennen peruskoulun opettajan, kuraattorin ja opinto-ohjaajan näkemys siitä, että etäopetusta voitaisiin hyödyntää yksilöllisen ohjauksen antamisen välineenä lähiopetuksen tukena. (Karvi, 2020a, 5, 8–9.)

Yhtä lailla Karvin (2020b, 15–17) toisessa arvioinnissa selvisi, että tuen antamisessa sekä opintojen etenemisessä oli ollut haasteita etäopetuksen aikana. Ennestään oppilaat, jotka eivät kuuluneet tuen piiriin, sekä myös itseohjautuvat oppilaat, pärjäsivät todennäköisesti etäopetusaikana paremmin. Oppilaiden, joiden oppimisen haasteet korostuivat etäopetusaikana, tulisi koulutaipaleen jatkossa nopeasti antaa tukea, jotta heidän koulunkäyntinsä ei etäopetusjakson seurauksena kärsisi liikaa.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Nopea, vaikka vuoden 2020 talven ja kevättalven koronatilanteen huomioon ottaen ei yllättävä, siirtyminen etäopetukseen toi kouluille kiireelliset ajat. Koulujen vähimmäistavoitteena oli mahdollistaa alakoululaisille koulunkäynnin jatkuminen sekä perusopetuslain (628/1998) mukainen opetus sekä koululounas. Kiireellisten siirtymien seurauksena saattavat tietyt, lainmukaisetkin, sisällöt jäädä vähemmälle painoarvolle. Osallisuuden esiintyminen tulee aiemmin esitetyn mukaisesti olla läsnä kouluarjessa, mutta uskon sen kuitenkin muuttuneen nopean etäopetukseen siirtymisen vuoksi. Opettajien näkemykset oppilaan osallisuudesta ovat suudella todennäköisyydellä muuttaneet siitä, mitä ne ovat normaalioloissa lähiopetustilanteessa. Kuitenkin esimerkiksi omien mielenkiinnon kohteiden sekä päiväjärjestyksen rytmittäminen on todennäköisesti mahdollistanut uusia osallisuuden muotoja. Toisaalta taas yhteisöllisyys oman fyysisen luokkahuoneen ollessa poissa käytöstä, voisi nähdä rajoittaneen osallisuuden yhteisöllistä puolta.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää etäopetusta toteuttaneiden opettajien näkemyksiä siitä, millaisia muutoksia ja vaikutuksia oppilaan osallisuuteen on lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 etäopetusjaksojen aikana tullut. Kerään tietoa opettajilta, siis aikuisilta, jotka ovat itse voineet tehdä päätöksen osallistuvatko he tutkimukseen. Rajaan tarkastelun koskemaan perusopetuksessa olevia alakoulun luokka-asteiden 1.–6. oppilaita, joista myös käytän nimitystä oppilas. Suomessa alakoulun oppilaalla tarkoitetaan alakoulua käyvää perusopetuksen koulupetukseen kuuluvaa oppilasta. Oppivelvollisuuden alkaessa seitsemän vuoden iässä, alkaa myös lähes jokaisen lapsen perusopetus. Kuuden vuoden kulluttua tästä, on suurin osa lapsista myös suorittanut alakoulun. Näin ollen keskitynkin tutkimuksessani oppilaisiin, jotka ovat iältään noin 7–13-vuotiaita. Osa 1.–3. luokka-asteiden oppilaista ja erityisen tuen päätöksen saaneista oppilaista huoltajien kanssa sovituin jatkoivat edelleen lähiopetuksessa, joten tarkasteluni tulee keskittymään erityisesti luokka-asteisiin 4.–6.

## **Tutkimuskysymyksenä:**

1. Miten siirtyminen etäopetukseen on opettajien näkemysten mukaan heijastunut oppilaan osallisuuteen?

Tutkimuksen teossa pätevät tietyt yhteiset säännöt ja etiikka. Sama on myös sääntöjen ja eettisyyden suhteen koulumaailmassa ja yhteiskunnassa ylipäänsä. Ilman sääntöjä yhteiskunta ei toimisi järjestyksessä. Yhteiset normit ohjaavat meitä toimimaan vastuullisesti ja tutkimuksen teon saralla pyrkimään vastuullisuuteen ja totuuteen.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä on yhdeksän kappaletta (ks. TENK, 2012, 6–7). Sitoudun tutkielman tekijänä niistä jokaiseen. Kuitenkin niiden merkitys tutkimuksessa vaihtelee, sillä kyseessä on yksin tehty pro gradu -tutkielma. Silti erityisesti kohdat, joissa puhutaan tutkimuksen teon rehellisyydestä ja tarkkuudesta, muiden tutkijoiden töiden kunnioittamisesta sekä tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden yksityisyyden kunnioittamisesta, nousevat ainakin esille myös opinnäytetyössä. (TENK, 2012, 6–7.)

Tutkimukseni ei edellytä erityistä eettistä ennakoarviointia, minkä tarpeellisuudesta Suomesta Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) ohjeistaa. Vaikka tutkielmassani kyseessä ovatkin ihmiset, ei tutkimus kuitenkaan ole lääketieteellinen tai sellainen, jolla kajottaisiin tai selvitetäisiin ihmisen terveyteen tai arkaluontoista ihmiseen kohdistuvaa tutkimusta. Kuitenkin kuten edellä mainittu, sitoudun noudattamaan kaikille tutkimusaloille kuuluvaa ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen yleisiä eettisiä periaatteita. (TENK, 2019, 5–9.)

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen laadullisen tutkimukseni kulkua. Avaan aluksi tietoa aineiston muodostaneista vastaajista ja esittelen kriteerit tutkimukseen osallistumiselle. Tämän jälkeen esittelen e-lomakkeen, jolla aineisto kerättiin. Käyn läpi lomakkeen muodostamiseen liittyneen prosessin. Lopuksi kuvaan aineiston analyysin kulun, jossa myös laadullinen tutkimusmenetelmä tulee tarkemmin esitellyksi.

### 5.1 Vastaajien tiedot ja kriteerit

Tutkimukseni aineisto koostuu pätevistä etäopetusta lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 aikana toteuttaneista opettajista. Aineiston vastaajat eivät olleet pelkästään luokanopettajan ammatissa toimivia alakouluopettajia. Vastaajat toimivat useissa eri alakouluissa Etelä-Suomen alueella. Osa kouluista oli pieniä yksisarjaisia kyläkouluja, osa kouluista vastaavasti suurempia. Usealla koululla halusin varmistua siitä, että minkään koulun erityisjärjestelyt eivät vaikuttaisi täysin aineistooni. Tiedostan lukuvuoden 2019–2020 kevättalvella etäopetukseen nopean siirtymisen synnyttäneen jokaisessa koulussa omat erikoisjärjestelyt. Useamman koulun opettajien omien erikoisjärjestelyjen seuraukset oppilaan osallisuuteen oli tärkeää saada selville. Lisäksi yhden koulun sisältä olisi haastavaa saada riittävästi etäopettajia, jotta tutkimukseni aineisto olisi riittävän kattava.

Lähetin ensimmäiset lomakkeet vastaajille 25.02.2021 ja viimeinen lomake saapui vastaajalta 07.04.2021. Kaiken kaikkiaan vastaajia kertyi 19 kappaletta. Välitin lomakkeen 22 henkilölle. Vastaajille lähetetty lomake löytyy liitteenä (liite 1) ja vastaajien tiedot taulukosta 2.

**Taulukko 2.** Vastaajien tiedot

Vastaajien ominaisuudet	Vastausten kerääminen	Vastaajien lukumäärä	Koulujen lukumäärä
Opettajan pätevyys	25.02.2021–07.04.2021	19	5–6
Alakoulussa etäopetuksen toteuttaminen lukuvuosien 2019–2020 tai 2020–2021 aikana			
Eri opettaja-ammattissa olevia			

Keräsin aineiston elektronisen lomakkeen (e-lomake) avulla, johon vastaimiseksi lähetin vastaajille linkin. Varmistin alkuun mahdollisen vastaajien täyttävän vastaajan kriteerit ja kysyin kiinnostuksesta osallistua tutkimukseen. Esittelen tutkimukseni aiheen lyhyesti ja toin mahdollisen vastaajan tietoon, että tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Tämän jälkeen jaoin linkin lomakkeen, johan halukkaat pystyivät osallistumaan. Seuraavaksi esittelen tarkemmin aineiston keruun ja analyysin kulkua.

## 5.2 Aineiston keruu e-lomakkeella

Aloitin lomakkeen alun työstämisen hyödyntämällä jo ennestään osallisuustutkimuksessa käytettyjä kysymyksiä. Oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuutta tutkinut Susanna Pirttinen toimi osassa kysymyksissä itselleni innoittajana. Lomakkeen teossa hyödynsinkin Pirttisen (2007, 49–55) käyttämiä oppilaille suunnattuja osallisuus ja vaikuttamismahdollisuuksiin liittyviä väittämiä ja kysymyksiä. Pirttisen tulosten julkaisussa myös Opetushallitus on ollut mukana. Osallisuutta selvittäessä tärkeää on saada myös teoriat näkyviin, joten erityisesti pyrin saamaan mukaan kysymyksiini Shierin (2001) ja Kiilin (2006) näkemyksiä

osallisuudesta. Yhtä lailla tärkeää on kuitenkin saada mukaan myös kouluopetuksessa tapahtuvaa osallisuuden toteutumista. Tässä hyödynnän erityisesti niin Kiilin (2006, 2016) esiin nostamia näkemyksiä, mutta myös lapsen oikeuksien sopimuksen pohjalta tehtyä, Lapsiasiavaltuutetun esittelemiä (Tonttila & Kauppinen, 2018), opettajille suunnattua oppilaiden osallistumismahdollisuuksia lisääviä keinoja.

Tämän jälkeen keräsin lomakkeesta palautetta kahdelta pätevältä työssä olevalta opettajalta. Näiden palautteiden pohjalta halusin varmistua lomakkeen toimivuudesta ja siitä, että kysymysten asettelu on koulumaailmaan toimiva. Tarkoitukseni on saada tietoa opettajilta, joten palautteen kerääminen heiltä lomakkeen työstövaiheessa on todella arvokasta. Palautteen pohjalta pystyn myös muuttamaan kysymyksiä suuntaan, jossa saan enemmän tietoa tutkittavana olevasta aiheesta.

Palautteen pohjalta muokkasin lomakkeen sujuvuutta. Ylimääräinen tekstikappale etäopetukseen siirtymisestä jäi lomakkeen alusta pois, sillä etäopettajat tietävät milloin ja miten etäopetukseen siirryttiin. Ytimekäs, pro gradun -aiheeseen johdatteleva otsikko sekä osallisuuden riittävä avaaminen oli tärkeää vastaamiseen virittämisessä. Kuitenkin myös väittämien ja kysymysten asetteluun tein yksinkertaistavan muutoksen. Ytimekkäät virkkeet johdattelevat vastaajan suoraan asiaan ja samalla saan todennäköisemmin relevantteja vastauksia kysymyksiini. Lisäksi liian samanlaisten kysymysten poistaminen oli tärkeää, jotta eri kysymysten vastauksiin ei tulisi turhaa toistoa.

Merkittävänä palautteesta tulleen muokausehdotuksena, jonka toteuttamista pohdin pitkään, oli koulun rehtorille tai -johtajalle suunnattu kysymysosio. Tässä tarkoituksena oli selvittää, onko koulun tai kunnan opetussuunnitelmassa kuvattu oppilaiden osallistumismahdollisuuksien tukemisesta sekä kysymys siitä, onko koululla oppilaskuntatoimintaa. Kysymys oppilaskuntatoiminnasta jatkui vielä kysymyksellä, jatkuiko toiminta etäopetusaikana, ja jos, niin miten. Palautteessa ehdotettiin tämän kysymysosion suuntaamista suoraan etäopetusta tehneille opettajille, tai kokonaan kysymysosion hylkäämistä. Kuitenkin alakoululaisen osallisuutta selvittäessä tärkeäksi nousi oppilaskuntatoiminta, jonka seurauksena



kysymykset siitä tuli säilyttää. Kunnan tai koulun opetussuunnitelman tulisi olla työsuhteessa olevan opettajien tiedossa, joten päädyin hylkäämään opetussuunnitelma-kysymyksen osoittamisen rehtorille tai koulunjohtajalle.

Pyysin myös pro gradu -työni ohjaajalta palautetta lomakkeesta. Hänen palautteensa pohjalta itselleni hahmottui tutkielman suuntaaminen juuri opettajien näkemyksiin etäopetuksen tuomista vaikutuksista. Etäopetusta toteuttaneet opettajat omaavat näkemyksiä siitä, miten he kokevat oppilaan osallisuuden mahdollisesti muuttuneen etäopetuksen seurauksena. Ohjaajalta saadun palautteen pohjalta opettajien näkemys osallisuudesta, mutta myös sen toteuttaminen lähiopetuksessa, tulisi selvittää. Vaikka oppilaan osallisuus tulisi olla opettajilla riittävällä tavalla hallussa, voisi erityisesti sen toteuttamisessa lähiopetuksessa nähdä olevan eroavaisuuksia. Palautteen pohjalta lisäsin vielä tarkentavat avokysymykset kahteen väittämään, jotta saan etäopetuksen seurauksena tulleet mahdolliset osallisuuden muutokset tarkemmin selville.

Lopulta päädyinkin hylkäämään kokonaan rehtorille tai koulunjohtajalle suunnatun kysymysosion, sillä palautteessakin tärkeä huomio siitä, että tämän kautta en tarvitse hyväksyttää ja jakaa lomaketta opettajille rehtorien kautta, oli merkittävä huomio. Lomakkeen kysymykset ja väittämät ovat sellaisia, joihin oletan jokaisen koulussa työsuhteessa olevan opettajan pystyvän vastaamaan.

Valmiin lomakkeen teknisen toimivuuden testautin kahdella eri kokeilulla. Lomakkeen toimivuus on tärkeää, sillä pelkästään oikeiden kysymysten tai väittämien olemassaolo ei riitä, jos lomake ei toimi teknisesti oikein. Valmis avo- ja suljettuja kysymyksiä sekä väittämiä sisältävä lomake (ks. liite 1) osoittautui toimivaksi, joten pystyin jakamaan sen vastaajille.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Tutkimus toteutettiin hyödyntäen laadullista sisällönanalyysiä. Laadullisessa sisällönanalyysissä on tarkoituksena tutkittavana olevan kohteen kuvaaminen yleisesti ja tiiviisti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Metodia tarkennettaessa hyödynnän teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysissä hyödynnän aineistoni

tulkinnassa teorialähtöistä ja -ohjaavaa analyysitapaa. Kuitenkin nämä kaksi tapaa tulisi Ulla-Maija Salon (2015, 171–172) mukaan olla ”*aineiston ajattelemista teorian kanssa*.” Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 117) korostavat sisällönanalyysin jälkeen tehtävien johtopäätösten merkitystä, sillä sisällönanalysoitu aineisto ei ole vielä tutkimustulos. Tämä jättääkin tutkijan omalle ajattelulle suuren painoarvon.

Kvalitatiivisessa teoreettisessa tutkimuksessa tutkimuksen uskottavuus perustuu lähdeaineiston pätevään käyttöön. Tästä seuraava argumentaatio nojaa lähteisiin ja viitteisiin. Teorialähtöisessä tutkimuksessa esiintyvät viitattavina olevat henkilöt, mutta yhtä lailla myös argumentoinnin toteuttaja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27.) Tästä syystä käytänkin tutkielman raportoinnissa minä-muotoa. En siis pyri häivyttämään minua, tutkielman tekijää, vaikkakin tulkinnassani pyrin objektiivisuuteen. Tiedostan kuitenkin, että täyteen objektiivisuuteen pääsy ei ole täysin mahdollista ennako-oletusten ja -näkemysten takia. Tämän tiedostaminen on ensiaskel pyrkiessäni niiden vaikutusten minimoimiseen.

Sisällönanalyysiä on kritisoitu Salon (2015) toimesta siitä, että se valitaan hyvin monessa eri oppinnäytetyössä analyysimenetelmäksi, kuitenkaan analysointitapaa tarkemmin tuntematta. Tällöin huolena on esimerkiksi oman päättelyn jääminen vähäiseksi sekä ongelmien sivuuttaminen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi, ilman tarkempaa määrittelyä, onkin alkuvaiheen analyysiä ja luokitelua. (Salo, 2015.) Sisällönanalyysi voidaan myös Tuomin ja Sarajärvin (2018, 103) mukaan nähdä osittain teoreettisena viitekehyksenä, mutta myös metodina. Sisällönanalyysiä hyödynnetäänkin moneksi, ilman sen olevan ainakaan selkeästä vain yhtä tiettyä.

Tutkimuksen aineiston keruu tapahtuu peruskoulun alaluokkien opettajille suunnatun e-lomakkeen avulla. Kyselyä hyödynnetään haluttaessa selvittää ihmiseltä, miten hän toimii ja ajattelee (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84). Opettajat ovat kiireisiä työssään, joten oletan saavani enemmän vastauksia kyselylomakkeella, kuin haastattelulla. Hyödynnän lomakkeiden tulkinnassa kvalitatiivista sisällönanalyysia, jossa tarkoituksenani on siis saada vastusten pohjalta muodostettua erilaisia

luokkia, mikäli aineisto vain antaa tähän mahdollisuuden. Tutkielmani on siis teorialähtöinen, mutta sallin aineistosta nousta esiin myös uutta. Nopea siirtyminen uuteen koko valtakunnassa olevaan etäopetukseen, saattaa synnyttää osallisuuden jotain ennennäkemätöntä.

Saatuani riittävän määrän vastaajia, suljin lomakkeen ja pystyin alkamaan työstämään aineistoa kokonaisuutena. Riittävästä määrästä varmistuin, kun aineistoni ei oikeastaan enää viimeisen viiden vastaajan kohdalla muodostanut uusia alaluokkia. Tämä edellytti aineiston luokittelua kuitenkin jo ennen kaikkien vastaajia. Aineiston saturaation, eli kylläntymisen, toteaminen on Tuomin & Sarajärvin (2018, 99–100) mukaan haastavaa laadullisessa tutkimuksessa. He nostavat myös esille jo pienestä määrästä aineistoa nousevan yleistyksen mahdollisuuden aineiston alkaessa toistamaan itseään. Eräänlaiseen saturaatioon voidaan jo päästä 15 vastaajan turvin (ks. Eskola & Suoranta, 1998).

Alkuun tutustuin aineistoon useaan otteeseen, saadakseni siitä yleiskuvan. Yleiskuvan ja -käsityksen saaminen auttaa aineistosta yksittäisen sanojen ja sanayhdistelmien koodaamisen alkuun pääsyssä. Aineiston koodaamisen käynnistin Microsoft Wordissa fonttien eri värien avulla. Tätä tapaa hyödynsin läpi aineiston analyysin. Saatuani koodaamisen kunnolla käyntiin sekä sen edetessä pystyin vähitellen alkaa muodostamaan alaluokkia. Alaluokkien nimet elivät ja muuttuivat useaan otteeseen ja lopulta niitä kertyi 15. Ollessani näihin tyytyväinen pystyin muodostamaan yläluokkia, joita lopulta kokonaisuudessaan kertyi viisi. Yläluokista kaksi (osallisuuden yhteisöllisyys ja yhteisöllisyys sekä osallisuuden harjoittelu) olivat erityisesti esillä vastaajien määritellessä oppilaan osallisuutta ja sen mahdollistamista lähiopetuksessa. Loput kolme (oppilaan näkemykset ja mielipiteet, oppilaan valinnanmahdollisuus sekä tv-välineiden mahdollistama osallisuus) taas etäopetuskontekstissa. Koodaamisen taustalla vaikuttivat erityisesti Kiilin (2006) sekä Shierin (2001) osallisuusteoriat. Hyödynsin niiden sisältöjä luokkien muodostuksessa, peilaten niitä aineistooni ja pyrkien löytämään samankaltaista sisältöä osallisuudesta. Tässä apuna toimi myös taulukko 1 oppilaan osallisuuden mahdollistumisesta. En kuitenkaan saanut antaa teorioiden vaikuttaa liikaa, sillä jokainen aineisto on uniikki ja varsinkin etäopetus valtakunnallisesti uutta. Siksi aineiston tuli myös antaa puhua puolestaan.

Lomakkeeni kysymykset ja väittämät olivat joltain osin keskenään samankaltaiset (ks. liite 1). Esimerkiksi selvittäessäni vastaajien määrittelyjä oppilaan osallisuudelle lähiopetuksessa sekä sitä, miten osallisuutta mahdollistetaan, olin pitkälti saman teeman parissa. Tämä oli myös eräänlaista taustaselvittelyä, mikä heijastui aineiston yläluokkaluokittelussa. Osallisuuden mahdollistuminen niin lähi- kuin etäopetuksessa voidaan nähdä olevan samaa teemaa, osallisuuden mahdollistumista. Näin ollen pyrin, kun se oli mahdollista, löytämään samankaltaisten kysymysten ja väittämien analyysissä yhteneväisyyksiä. Tällöin pystyin myös löytämään niistä eroja. Aineistoni koski opettajien näkemyksiä etäopetuksen tuomista muutoksista oppilaan osallisuuteen, joten pyrin myös muodostamaan yleisen kuvan aineistosta. En siis pelkästään keskittynyt analyysissäni saman teemaisiin kysymyksiin ja väittämiin.

Käytän aineistoni vastaajien kuvaamisessa V-kirjainta, jota seuraa vastaajan numero. Opettajien nimeäminen keksityillä nimillä tuntuu aineiston esittelyssä turhalta, sillä kyse on e-lomakkeesta tulleista vastauksista eikä litteroidun haastattelun tulos. Tärkeää on kuitenkin samalla muistaa tutkittavien anonymiteetti, jota kirjain-numeroyhdistelmä suojelee.

## 6 Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Koululaisen osallisuuteen kuuluvat monet eri sisällöt, kuten oppilaan osallisuuden määrittelyssä lähiopetuksessa on käynyt ilmi. Näin laajan käsitteen takia myös koulussa osallisuuden mahdollistajilla, eli opettajilla, on todennäköisesti eri tapoja kuvailla oppilaan osallisuutta. Osallisuuden toteutuminen edellyttää opettajien lisäksi toimia kuitenkin myös oppilaalta (esim. Pajulampi, 2014). Ennen siirtymistä etäopetuskontekstiin tulee vastaajien määritelmät oppilaan osallisuudesta lähiopetuksessa olla selvillä, jotta pystyn tulkitsemaan heidän näkemyksiään oppilaiden osallisuudesta etäopetuksessa.

### 6.1 Opettajien osallisuusmäärittelyt lähiopetuksessa

Vastaajien osallisuusmäärittelyjä lähiopetuksessa selvitettiin vastaajilta kysymällä, *mitä on oppilaan osallisuus sekä miten mahdollistat osallisuutta lähiopetuksessa*. Opettajat määrittelivät osallisuutta lähiopetuksessa moninaisin tavoin. Oppilaan näkemykset ja mielipiteet, valinnanmahdollisuus, osallistumisen harjoittelua sekä osallisuuden yhteisöllisyys ja yksilöllisyys nousivat vastaajien vastauksissa esille. Seuraavaksi avaan enemmän niiden esiintymistä aineistossa.

Lähes kaikissa tapauksissa opettajat määrittivät osallisuuden olevan omiin asioihinsa ja tarkemmin omaan opiskeluun vaikuttamista:

Oppilaan aloitteet ja ideat näkyvät opetuksessa ja koulun toiminnassa, mikä rohkaisee myös oman ajattelun kehittämiseen ja hyödyntämiseen. (V19)

Osallisuus nähtiin aktiiviseksi toiminnaksi. Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa omaan kouluarkeensa. Tässä nähtiin hyötyä vastaajan mukaan oppilaan kehitykselle. Kuitenkaan monia mainintoja oppilaan osallisuuden tukemisesta, mikä mahdollistaa oppilaan kehittymisen, ei aineistossa noussut esille. Oppimisympäristön valintatilanteissa oppilaan jääminen tekemään tehtäviä luokkaan saatetaankin tulkita oppilaan omaksi valinnaksi. Tästä ei kuitenkaan todellisuudessa aina välttämättä

ole kyse. Kiili (2006, 205–206) nostaa esille lapsen osallistumista mahdollistettaessa erityisen tärkeiksi kriteereiksi rakenteellisten tekijöiden vapaaehtoisuuden ja lapsilähtöisyyden. Pelkkä vapaaehtoisuus ei tarkoita lapsilähtöisyyttä, mutta myöskään lapsilähtöisyys ei takaa osallisuutta.

Monen vastaajan osallisuusmäärittelyssä oli löydettävissä mielipiteiden ja näkemysten huomioon ottamisen tärkeys. Oppilaiden näkemysten esittämisen lisäksi ne tuleekin opettajien mukaan ottaa huomioon. Lisäksi oppilaan tunne näkemysten ja mielipiteiden huomioon ottamisesta opettajien toimesta, koettiin tärkeäksi. Harry Shierin (2001, 113) osallisuuden tasomallin kolmannessa tasossa on kyse lapsen näkemysten huomioon ottamisesta päätöksenteossa. Näkemysten kuuntelu ja huomioon ottaminen mahdollistaa oppilaalla osallisuuden kokemisen tunteita, sillä hän huomaa tällöin päässeensä itse vaikuttamaan asioihinsa.

Oppilaan osallisuuteen nähtiin lisäksi kuuluvaksi harjoittelu ja tukeminen. Harjoitteluun nähtiin sisältyvän tavoite, jota kohti mentiin:

Oppilaiden osallistamisen tavoite on kasvattaa heidän sitoutumistaan työskentelyyn sekä antaa heille kokemuksia osallistumisesta ja sitä myöten antaa eväitä, innostusta ja työkaluja tulevaisuuden aktiiviseen kansalaisuuteen. (V16)

Kasvu aktiiviseen kansalaisuuteen on eräs peruskoulun päätavoitteista (Opetushallitus, 2014, 12–14). Osallistumisen harjoittelulla tuettiin oppilaan oppimista ja sitoutettiin työskentelyyn. Kuitenkin vastaajien mukaan oppilasta tuli myös tukea ja ohjata ottamaan osaa yhteisiä asioihin. Osallisuudella mahdollistetaan erään vastaajan (V8) mukaan motivaation sisäsyntyinen herääminen, mikä tukee itseohjautuvuuden kehitystä. Itseohjautuvuuden harjoittelu nostettiin erään opettajan (V1) vastauksessa esille. Itseohjautuvuuteen nähdään Haxhihysenin (2013) mukaan kuuluvan sisäisen motivaation löytäminen eri keinoin, minkä seurauksena halu ja vastuu oman oppimisen ohjaamisesta kasvaa. Oppimaan oppimisen taitoja harjoitellaan läpi perusopetuksen (Opetushallitus, 2014, 14–15) ja näiden taitoja harjoitellaan osana osallisuutta.

Poliittiset ja valtaan liittyvät yhteisölliset sisällöt nousivat esille opettajien määrittäessä oppilaan osallisuutta lähiopetuksessa. Parlamentaariset oppilaskunnat sekä valtaan liittyvät asiat nousivat eräässä tapauksessa esille:

Koulun tasolla oppilaiden osallisuus on osin edustuksellista, oppilaskunnan hallituksen kautta tapahtuvaa vaikuttamista ja osin esim. kyselyiden (mm. hyvinvointiprofiili) kautta saatavaa tietoa, jota käytetään koulun kehittämisen tukena. (V9)

Perinteisesti oppilaan osallisuuden aktiivisuudeksi on nähty toimiminen oppilaskunnassa, mikä olikin tilanteena myös Kiilin (2006) Ipana-lapsiparlamentissa. Kaikissa vastaajien tapauksissa kouluissa olikin normaalioloissa oppilaskuntatoimintaa. Edustuksellisuuteen kuuluu oman äänestämisen kautta jonkun valitsemisen edustamaan omia näkemyksiään. Oppilaskuntatoimintaa ei kuitenkaan nostettu erityisen suuresti esille, mikä osoittaa opettajien näkevän osallisuuden olevan lähtöisin oppilaan omista kouluarjen valinnoistaan. Pajulammen (2014) esittelemä opettajien mahdollistama osallisuus jäi siis taka-alalle. Näitä valintoja käytettiin tukemaan myös yhteistä hyvää, esimerkiksi koulun kehittämiseen.

Oppilaskunnissa oppilaat voisivat päästä Shierin (2001, 113–115) tasomallissa aina ylimpään tasoon asti, sillä tasossa valta ja vastuu on jaettu aikuisten ja oppilaiden kesken. Kuitenkin oppilaskuntatoiminta on usein Kiilin (2016, 125–126) esittelyn mukaisesti lähtöisin aikuisten valitsemista työtavoista, jolloin lapset eivät ole päässeet mukaan päätöksentekoon. Niin oppilaskunnissa kuin Kiilin teoriassa huomion arvoista on, onko lapsille vain valmiiksi järjestetty toiminta oppilaskunnassa, vai saavatko he myös todella valtaa päättää ja suunnitella asioita. Kuitenkin myös oppilaiden toimiminen kouluarjen valinnoissa tasavertaisena opettajan kanssa, on osallisuuden toteutumisessa merkittävää. Opettajien vastuu tuntien pedagogisesta suunnittelusta ja päätösvallasta asettaa tähän kuitenkin rajoituksensa.

Seuraavaksi esittelen, miten opettajat mahdollistivat oppilaan osallisuutta lähiopetuksessa, eli ei etäopetusaikana. Saadakseni selville oppilaan osallisuutta etäopetuksessa, tulee sen toteutus lähiopetuksessa olla selvillä. Tällä tavalla mahdollistuu myös mahdollisten osallisuudessa tapahtuneiden muutosten esille

saaminen. Osallisuuden mahdollistaminen tulisi lähteä siitä, miten opettajat määrittivät oppilaan osallisuutta.

Kaikki vastaajat, yhtä vastaajaa lukuun ottamatta, olivat sitä mieltä, että koulun tai kunnan opetussuunnitelmassa kuvattiin, miten oppilaiden osallistumisvaikutuksia tuetaan. Tästä poikennut vastaaja valitsi vaihtoehdon en osaa sanoa. Kuntien ja koulujen tehtävänä on erityisesti huomioida paikallisten asioiden mahdollisuudet, haasteet ja tarpeet (Opetushallitus, 2021). Nämä asiat näkyvät kouluarjessa ja ovatkin siksi tarpeen huomioida kunta- tai koulukohtaisesti. Yhtä lailla osallisuuden mahdollistamisessa koulu tai kuntakohtainen opetussuunnitelma asettaa omat mahdollisuutensa ja haasteensa.

Pääsääntöisesti oppilaan osallisuuden mahdollistaminen nähtiin yhteisistä asioista sopimisena, usein äänestämisenä tai keskusteluna luokassa. Luokassa yksilöt muodostavat yhteisön, luokan, ja opettajat kokivatkin tärkeänä luokan yhteisen vaikuttamisen. Osallisuutta tehdessä on se lasten kohdalla Pajulammen (2014) mukaan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Yhteisöllisen luonteen merkityksen ohella myös yksilöllisyyden merkitys tuotiin vahvasti esille osallisuutta mahdollistettaessa. Oppilaalle haluttiin tarjota mahdollisuus valita hänelle itselleen parhaiten sopiva tapa oikeanlaisen opetuksen avulla:

Järjestämällä opetusta siten, että tehtävät tai toiminnot antavat mahdollisuuksia omiin valintoihin, päätöksiin ja ratkaisuun. (V4)

Opettajat kokivat mahdollistavan osallisuutta tarjoamalla oppilaille raamit ja vaihtoehdot, joiden sisällä oppilas pystyi itse valitsemaan. Opettajan näkemyksistä oli löydettävissä opettajan vastuu oppisisältöjen toteuttamisen päätösvallasta. Sisällöistä tuleviin tavoitteisiin pääsemiseksi oppilas sai itse kuitenkin joissain tilanteissa valita oppimisympäristön tai työskentelytavan. Osallisuutta mahdollistettiin tarjoamalla oppilailla valinnanmahdollisuuksia, jotka tarjosivat osallisuuden kokemuksia. Osallisuuden mahdollistamiseen nähtiin sisältyvän myös keskustelun tärkeys. Deliberatiivisen demokratian perusajatuksena on keskustelun avulla löytyvä yhteisymmärrys, jossa Jürgen Habermas näkee myös keskustelun valtaa vähentävänä tekijänä (Vähämaa, 2019). Keskustelun avulla koettiin pystyttävän



tarjota osallistumista, oli kyseessä yksilö tai yhteisö. Eräs opettaja koki keskustelun olevankin osallisuuden mahdollistamisessa peruslähtökohta:

Tärkeintä kuitenkin on avoin vuorovaikutus lasten kanssa, (V2)

Oppilaskunnan toiminta nähtiin osan vastaajien toimesta oppilaan osallisuuden mahdollistamiseksi. Oppilaskunnissa käytetään paljon valtaa, mutta kuitenkin niiden merkitystä ei kovin paljoa ainakaan vastaajien oppilaan osallisuusmäärittelyissä, korostettu:

Koulussamme toimii oppilaskunta. Jokaiselta luokalta on oppilaskunnassa jäsen, jonka kautta voi vaikuttaa koulun toimintaan. (V6)

Oppilaskunta nähtiin vain yhtenä keinona vaikuttaa. Oppilaskuntia voidaan myös kyseenalaistaa sen suhteen, työskennelläänkö siellä oppilaiden osallistumilla mahdollistavilla tavoilla (ks. Kiili, 2006, 183–184). Yhtä lailla Tujula (2017, 72) nostaa esille ongelman siitä, että oppilaskunnat koostuvat vain jokaisen luokan muutamasta oppilaasta. Tällöin oppilaskunnat ovat edustuksellisia, sillä luokilta valitaan kyseiset edustajat. Oppilaskuntien toimintatapoja on varmasti yhtä monta kuin on kouluja, joten mukaan mahtuu varmasti niin osallistavia kuin vähemmän osallistavia toimia. Oppilaalle nähtiin vastaajien toimesta pystyttävän tarjota enemmän mahdollisuuksia osoittaa mielipiteitään ja tehdä valintoja mahdollistettaessa valintojen suuntaaminen yksilölle. Tällöin oppilas myös joutuu osoittamaan valintansa. Kuitenkin Pajulammen (2014) mukaisesti osallisuuteen nähdään kouluarjessa kuuluvan myös yhteisiin asioihin kantaa ottaminen. Kouluarjessa nämä ovat niin luokan yhteisistä säännöistä sopiminen kuin oppilaskuntaan luokan edustajien valitseminen äänestämällä. Oppilaskunnat saatettiin nähdä osittain ongelmallisiksi, mikä kertoo niiden vähäisesti esille tuomisesta vastauksissa.

Useiden vastaajien osallisuusmäärittelyistä oli lopulta löydettävissä osallisuuden jakaantuminen yksilölliseen ja yhteisölliseen. Yksilöllisyydeksi koen erityisesti vastaajien lukuisat maininnat *oppilaan*, *omaan* ja *häneen*. Osallisuus nähtiin lähötoisin yksilöstä, mikä kuitenkin muuttui yhteisölliseksi:

omaa ja koko luokan opiskelua ja opiskeluympäristöä koskevissa asioissa. Oppilaat saavat osallistua luokan sääntöjen laatimiseen, omien opiskelutavoitteiden laatimiseen ja arvioimiseen (V5)

Vastaajien määrittelyissä oli löydettävissä paljon samankaltaisuutta sekä oppilaan osallisuuden että sen mahdollistamisen osalta. Lähiopetuksessa osallisuuden kuului oma valinnanvapaus, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys sekä näkemyksistä ja mielipiteistä keskustelua ja niiden huomioon ottamista. Näistä useita pidetään lähtökohtana niin Kiilin (2006) kuin Shierin (2001) osallisuusteorioissa, mutta myös lapsen oikeuksien sopimuksen (Unicef, 2021) voidaan nähdä velvoittavan ainakin joltain osin näihin. Opettajat pyrkivät mahdollistamaan sellaista, mitä he näkevät kuuluvan osallisuuteen. Opettajien näkemykset osallisuudesta pyrittiin tuomaan myös käytäntöön omassa toiminnassaan. Huomion arvoista oli kuitenkin, että osallisuus nähtiin olevan pääosin lähtöisin oppilaan aktiivisuudesta eikä opettajan toiminnasta. Opettaja nähtiin mahdollistavana tekijä, mutta kuitenkin oppilas oli päätoimija.

## **6.2 Osallisuuden mahdollistuminen valinnanvapaudella ja tvv- välineillä etäopetuksessa**

Oppilaan osallisuutta selvitettiin vastaajilta usein eri kysymyksin, jotta vastaajien näkemykset oppilaan osallisuuden muutoksista etäopetuksessa olisivat kattavat. Osallisuuteen nähtiin lähiopetuksen tavoin kuuluvaksi erityisesti valinnanvapauden ja oppilaan näkemysten ja mielipiteiden merkitys. Näkemysten ja mielipiteiden merkitys kuitenkin muuttui, jonka seurauksena avaan sitä enemmän seuraavissa alaluvuissa. Etäopetuksessa mahdollistui kuitenkin eri osallistavien keinojen hyödyntämisen avulla toisenlaista osallisuutta.

Alakoululaisen osallisuutta mahdollistettiin vastaajien mukaan pääasiassa etäopetuksessa tarjoamalla lähiopetuksen tavoin valinnanvapautta. Erilaiset oppimistehtävät sekä niiden toteuttamistavat esimerkiksi video- tai tekstimuotoisena, nähtiin mahdollistavan osallisuutta. Väitteen *oppilaat saivat itse valita heille sopivia tehtäviä ja ohjautua mielenkiinnonkohteidensa mukaan etäopetusaikana*

kanssa oli täysin eri tai jokseenkin eri mieltä vastaajista noin 65 prosenttia (ks. liite 2). Vastaajista väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä oli noin 25 prosenttia ja loput 10 prosenttia ei samaa eikä eri mieltä. Tämä osoittaa etäopetusaikana opettajien pitäneen vastuun oppituntien ja tekemisen pedagogisesta suunnittelusta edelleen omissa käsissään. Tässä esille nousee huomio siitä, millaista osallistuminen on, jos aikuinen on kuitenkin se, joka tekee päätökset tarjoamalla oppilaille omasta mielestään sopivia vaihtoehtoja (ks. Kiili, 2016, s. 124–125). Oppilas ei itse tällöin ole mukana päättämässä eri vaihtoehtoista. Kuitenkaan tämä ei tarkoittanut sitä, etteivätkö oppilaat olisi saaneet tehdä omia päätöksiään. Esimerkiksi työskentelypaikan valinta tarjosi uusia mahdollisuuksia oppilaalle, sillä koulutilasta oli siirrytty muualle:

Esim. liikunnan ja musiikin tehtävissä oppilaalla oli usein mahdollisuus suunnitella oman työskentelynsä toteuttamista melko vapaastikin. Lisäksi oman luokkani kohdalla oppilaat saivat suurelta osin työskennellä haluamanaan aikana, kunhan tehtävät oli palautettu sovittuna aikana. (V5)

Valinnanmahdollisuus on tärkeä osallisuuden sisältö (ks. Shier, 2001; Kiili, 2006), mutta kuitenkin valintojen tarjoaminen ei vielä ole suoranaista osallisuuden mahdollistamista. Usean vastaajan tarjoama valinnanvapaus ei edistä osallisuutta, mikäli valittavina olevat vaihtoehdot ovat aina pelkästään lähtöisin opettajalta. Esimerkiksi opettajan tarjoama mahdollisuus ryhmäyhteyden välityksellä tehtävien tekemiseen tai oppilaiden mukaan ottaminen oppimistehtävien tarjonnan valikointiin oli lähes olematonta vastausten perusteella, vaikka mahdollisuutta opettajan avun pyytämiseen tarjottiinkin.

Oppilaiden kouluarki muuttui merkittävästi kouluun pääsemisen epäämisen vuoksi. Monille tutun ja turvallisen oman luokkahuoneen puuttuminen saattoi luoda turvattomuuden tunnetta. Tilanteesta pyrittiin ottamaan kuitenkin mahdollinen hyöty irti ja oppilaita pystyttiin vastuuttamaan enemmän. Vastuuttamisesta seuraa kuitenkin, että oppilaan oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuustaidot tulisivat olla riittävän kehittyneet. Oppimaan oppimisen taitoja harjoitellaan läpi perusopetuksen (Opetushallitus, 2014, 14–15) ja juuri näiden taitojen hallinta ko-

rostui. Aineistossa nousi myös eri kohdin esille vanhempien tärkeys. Kaikille oppilaille koti ei mahdollista kotona saatavaan tukeen tasavertaista mahdollisuutta. Tämä yhdistettynä itseohjautuvuuden lisääntyneeseen vaatimukseen sekä koulun tuen vähenemiseen, on yhtälö monelle oppilaalle tehokkaan oppimisen kannalta mahdoton. Myöhemmin tarkemmin esitellyn mukaisesti niin oppimisen kuin hyvinvoinnin tulokset olivat heikentyneet etäopetuksen aikana (ks. PeLa, 2020), mikä ei näiden seurauksena ole kovin yllättävää.

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen nähtiin olevan osallisuuden mahdollistamisen perustana. Vastaaajista noin 80 prosenttia oli väitteen: *oppilaiden oppimisessa hyödynnettävien tieto- ja viestintäteknologisten välineiden saatavuus vaikutti oppilaan osallisuuteen etäopetuksessa* kanssa, jokseenkin tai täysin samaa mieltä (ks. liite 2). Loput olivat väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä. Monilta osin tv:n olemassaolo olikin etäopetuksessa välttämätön. Opetus yhteydenpitoineen oli toteutettu tv-laitteiden, pääasiassa tietokoneen tai älypuhelimien, avulla. Muita mahdollisuuksia ei toisaalta tainnut olla, tai ainakaan niitä ei löydetty:

On ollut mahdollista lähettää tehtävät WhatsAppilla, sähköisellä oppimisalustalla tai sähköpostitse. Mahdollisuus olla yhteydessä opettajaan puhelimitse tai viestillä koko koulupäivän ajan. (V3)

ja

Työkännykän saaminen helpotti esim. Whatsappin kautta taideaineiden tehtävien palautusta. Youtube-videoiden avulla pystyi näyttämään "mallisuorituksia". (V7)

Tieto- ja viestintäteknologisten välineiden merkittävään ja vastaajien näkemysten perusteella luonnolliseen käyttöön, vaikuttaa kuitenkin tv:n hyödyntäminen kouluarjessa enenemässä määrin jo useiden vuosien ajan. Tällöin helposti itsestäänselvyytenä pidetyn tärkeän asian merkitys saattaakin unohtua ja sen merkitystä ei erityisesti ajatella nostaa esille. Niin kodin ja koulun vuorovaikutuksessa käytettyä Wilma kuin Microsoftin Office 365 -palvelut ovat osana kouluarkea. Office 365:n palveluista Forms nousi esille erilaisten oppimis- ja hyvinvointikyselyiden hyödyntämisessä. Oppilaille myös soitettiin eri väliajoin ja tätä kautta mahdollistettiin tuen antaminen.

Tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden avulla sosiaalista mediaa (some) hyödynnettiin laajalti osallisuuden ja opetuksen mahdollistamisessa. Somen palveluista esiin nousivat pikaviestintäpalvelu WhatsApp, videopalvelu YouTube sekä verkkokokoustyökalu Zoom. Niiden ollessa monilta osin ilmaisia sekä helppokäyttöisiä, saattoi niitä hyödyntää ilman suurempia resursseja. Erityisesti WhatsAppia hyödynnettiin eri tavoin:

Käytin tehtävänannoissa usein videoita tai ääniviestejä ja käytössä olikin whatsapp-vastaanottajaryhmä, jonka kautta lähetin joka aamu tervehdyksen oppilaille tai heidän vanhemmilleen, ja whatsappin kautta lähetin myös videot ja tehtävänannot, joita wilman kautta ei pystynyt lähettämään. Whatsapp toi mielestäni lapsille enemmän osallisuutta, koska he saattoivat vastata minulle viestillään itse eikä vanhempien välityksellä. (V2)

Sosiaalinen media käyttö on nykyään varsinkin lasten ja nuorten keskuudessa suurta, selviää Mannerheimin lastensuojeluliitosta (2021) ja Tilastokeskuksen (2020) tilastosta. Mannerheimin lastensuojeluliiton (2021) mukaan some onkin osa lasten ja nuorten sosiaalista elämää, ei siitä erillisenä osana. Tämä on synnyttänyt somen lukuisten hyötyjen lisäksi myös ongelmia. Lasten ja nuorten suosiossa oleva lyhyiden videoiden tekemisen ja jakamisen mahdollistava TikTok sekä sosiaalinen alusta Instagram tarjoavat mahdollisuuden saada näkemyksensä kuuluviin. Vaikuttamiskeinoina somet mahdollistavat kuitenkin myös kaikenlaisen valeutisoinnin sekä vääriin faktoihin perustuvan vaikuttamisen (Tucker, Guessi, Barberan, Vaccarin, Siegelin, Sanovichin, Stukalin & Nyhanin, 2018). Silti juuri näiden medioiden vastuullista hyödyntämistä voidaan ja tuleekin harjoitella osana peruskoulua (Opetushallitus, 2018).

Sosiaalisen median palveluihin kuuluu eri ikärajoja, mikä asettaakin niiden käytölle rajoitteita. Eräs vastaaja (V2) hyödynsi Zoomia koko ryhmän osalta tarpeen vaatiessa myös yksittäisten oppilaille omia Zoom-tunteja. Palvelua hyödynnettiin tällöin mahdollistamaan osallistumista tehtävien yhteisölliseen tekemiseen. Tällä pystyttiin tarjoamaan oppilaalle tukea. Kuitenkin vastaajien maininnat osallisuuden yhteisöllisyydestä olivat hyvin vähäisiä. Opetuksessa ja oppimisessa hyödynnetty sosiaalinen media ei tarkoittanut TikTokin tai Instagramin viihdekäyttöistä selaamista.

Erään merkittävän huomion, joka ei kuitenkaan noussut laajasti vastauksissa esille, oli kahden vastaajan näkemys osallisuuden mahdollistamisessa kotona olevien oppimisvälineiden ja -materiaalien avulla:

Opiskeluajankohdan ja kodin järjestelyjen mukauttamista, esim. tietokoneenkäyttövuoroja on tiedusteltu, kun kodissa moni tarvitsee tietokonetta samaan aikaan. Oppimistehävien materiaaleja ja työtapoja on mukautettu jokaisen kotoa löytyviksi, tehtävät on myös suoritettu oppilaan omassa elämänpiirissä. (V15)

Oppilaan kotiympäristö loi oppilaita epätasa-arvoiset mahdollisuudet oppia, mitä ei kuitenkaan erityisesti nostettu vastuksissa esille – toisaalta kotiympäristön merkitystä tasa-arvoon ei myöskään kysytty. Pelkästään kodin sosioekonomisen aseman vaikutus lapsen koulunkäyntiin tai perheen varallisuuden tarkoittavan turvallisuutta tai luonnonläheisyyttä asumisympäristössä (ks. Koivusilta, 2017) sai lisäksi kodin ympäristön tarjonnan merkityksen. Liikuntatuntien suorittaminen saattoi joidenkin sisältöjen osalta sopia esimerkiksi paremmin kaupungissa kuin maaseudulla.

Eräs vastaaja (N2) opettaessaan etänä koululla tarjosi oppilaille ja huoltajille mahdollisuutta tulla koululle noutamaan tarvittavat materiaalit oppimisen mahdollistamiseksi. Yhdessä koulussa (N11) pystyi tarjoamaan jokaiselle oppilaalle tietokoneen etäopetukseen. Nämä toimet olivatkin varmasti monella oppijalla tärkeitä. Kuitenkin lapsen osallistumista mahdollistettaessa tärkeänä kriteerinä oleva rakenteellisten tekijöiden lapsilähtöisyys (ks. Kiili, 2006, 206) tuskin toteutuu tämänkaltaisessa toiminnassa kovin hyvin. Kyse ei ole siitä, etteikö materiaalien tarjoaminen olisi tärkeää, sillä perusopetuksen tulee olla maksutonta, vaan enemmänkin siitä, että materiaalien saatavuus perustui koulun tarjontaan sekä opettajan aktiivisuuteen. Oppilas joutuikin rajoittamaan osallistumistaan koulun tarjoamien resurssien mukaan, jotka eivät ole kaikille oppilaille samankaltaiset edes koulun sisällä

Opettajat näkivätkin etäopetuksen tuoneen monia eri mahdollisuuksia ja haasteita oppilaan osallisuuteen, kun perinteisessä koulutilassa oppiminen ei enää

ollut mahdollista. Koulutila on laaja käsite ja tarkoitan sillä tässä koulun eri fyysisiä tiloja sekä oppimisympäristöjä. En siis vain luokan yhteistä omaa luokkatilaa. Haasteita nähtiin mahdollisuuksia enemmän.

Mahdollisuuksiksi etäopetuksessa nähtiin erityisesti itseohjautuvuuden ja luokkahuoneessa inaktiivisten oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien lisääntyminen. Omasta oppimisesta vastuun ottaminen mahdollistui eri tavoin: oppimisympäristön valinnanmahdollisuus, omatoimisuus sekä omaan tahtiin eteneminen nähtiin mahdollisuuksiksi. Etäopetus koettiin myös oppilaan aktiivisuutta lisäävänä toimenä:

Koin, että monet sellaiset oppilaat, jotka olivat olleet varsin hiljaisia luokkatilanteessa saivat äänensä kuuluviin paremmin(V9)

Tvt-laitteiden käyttö mahdollisti tai lisäsi sellaista, mikä aiemmin ei lähiopetuksessa ollut toteutunut. Lähiopetuksessa inaktiivisten oppilaiden aktiivisuuden lisääntyminen nostettiin esille. Etäyhteyden välityksellä tapahtuva kommunikointi sopi osalle oppilaista paremmin. Shierin (2001, 113–115) osallisuuden tasomallin tärkeänä osana sen ylimmissä tasoissa on osallisuuden osoittamisen mahdollistaminen eri tavoin, jolloin erilaisille oppilaille pystytään mahdollistamaan osallistumista. Mahdollisuuksien lisääminen onkin tärkeää todellinen vallan ja vastuun jakamiseen pyrittäessä. Lisäksi myös oppilaan ja opettajan henkilökohtainen kohtaaminen koettiin mahdollistuneen lähiopetusta paremmin:

Mahdollisuutena oli yksittäiselle oppilaalle toteutetut kahdenkeskiset opetustuokiot, jolloin lapsen oli mahdollista saada opettajan jakamaton huomio ja pääsimme käsittelemään asioita, jotka olivat lapselle haasteellisia tai joista hänellä oli kysyttävää. (V2)

Etäopetuksen synnyttämät oppilaan osallisuuden haasteista suurimmaksi koettiin oppilaan oppimiseen kuuluvat sisällöt. Oppiminen koettiin ongelmaksi etenkin pienten oppilaiden kanssa sekä heidän, joiden itseohjautuvuus ei ollut riittävällä tasolla. Ylipäänsä oppilaalle hänen tarvitsemansa tuen tarjoaminen koettiin haastavaksi. Opetustuokioon pääseminen riippui internet-yhteydestä sekä siitä, oliko oppilaalla juuri silloin käytössään laite tuokioon pääsemiseksi. Hyvinvoinnin näh-

tiin heikenneen, mutta myös kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen vähentyminen nähtiin ongelmalliseksi. Siinä missä tv-laitteiden käyttö mahdollisti osalle aktiivisuuden lisääntymisen, ei sen sitä kaikille nähty tehneen. Kaksi vastaajista (N1 & N6) esittikin samanlaisen näkemyksen oppilaiden mukana pitämisestä ja tavoittamisesta kuin Hotulainen (ks. Aalto, 2020). Erona kuitenkin, että vastaajat toimivat oppilaiden opettajana kyseisissä tilanteissa.

Kiili (2006, 205–206) nostaa hyvin tärkeäksi lapsen kuuntelun merkityksen, jotta oppilas saa tällöin vähintäänkin tunteen siitä, että hän on osallisena omassa oppimisessaan, vaikka hän ei muuten osaisi kovin paljon oppimisestaan suunnata. Kuitenkin useissa tapauksissa oppilaan osallistuminen jäi vähäiseksi:

Haasteellisessa tilanteessa opettaja ei juurikaan pystynyt mahdollistamaan oppilaan aktiivista osallistumista opiskelun ja toiminnan suunnitteluun. (N12)

Yhteydenpito jokaiseen oppilaaseen vie aikaa. Kaikkien ääni ei tule kuuluville yhteisten etäpalaverien/etäoppituntien kautta. Oppilas voi kokea jäävänsä koulutöiden kanssa yksin. (V14)

Eräs opettaja kiteyttääkin etäopetuksessa esiin nousseet haasteet seuraavalla tavalla:

Kun kuitenkin suuri osa energiasta meni kevään etäopetusjakson aikana opetuksen suunnittelemiseen, opetustuokioiden järjestämiseen, luokan oppilaiden välisen yhteyden säilyttämiseen, jatkuvaan yhteydenpitoon oppilaiden kanssa, tehtävien tarkistamiseen sekä erityisempää tukea vaativien oppilaiden kanssa työskentelemiseen, ei osallistamisen miettimiseen enää riittänyt energiaa. (V5)

Etäopetuksen mahdollisuudet ja haasteet ovat oppilaan osallisuuden toteuttamisen kannalta moninaiset. Heikommillaan etäopetus voi vastaajien mukaan olla Shierin (2001) tasomallin peilaten alle YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen vähimmäisvaatimuksen, kun näkemysten ja mielipiteiden keräämiseen ja niiden huomioimiseen ei jäänyt monien vastaajien mukaan aikaa. Parhaimmillaan taas, vaikkakin harvassa tapauksessa, tasomallin ylimpien tasojen mukaista, joissa oppilaat otettiin mukaan lapsilähtöisin menetelmin päätöksentekoon.



### 6.3 Osallisuuden muutokset etäopetuksessa

Opetuksen muuttuminen lähiopetuksesta etäopetuksesi teki myös osallisuuden muuttumisen koulussa tapahtuvasta etänä tapahtuvaksi. Osallisuuden muutoksia saatiin vertailemalla aineiston lähi- ja etäopetuksen osallisuutta. Vastaajilta selvitettiin väittämän avulla myös suoraan muutosta osallisuuden toteutumisesta. Kysyttäessä heidän näkemyksiään osallisuuteen tulleista muutoksista olivat näkemykset selkeät, sillä vastaajista noin 70 prosenttia oli väitteen: *koen oppilaan osallisuuden heikentyneen etäopetusaikana* kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä (ks. liite 2). Vahvistuneeksi osallisuuden koki noin 20 prosenttia vastaajista. Loput vastaajista eivät olleet väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Väitteen toteutumista ei pysty arvioimaan pelkästään opettajien näkemysten mukaan, sillä siihen vaikuttavat esimerkiksi oppilaan näkemykset ja jokin tietty vertailukohta. Kuitenkin koin tärkeäksi selvittää asiasta opettajien näkemyksiä, sillä he kuitenkin toimivat lähiopetuksessa osallisuuden mahdollistajina. Heillä on ainakin oma näkemys väitteeseen.

Opettajien näkemykset oppilaan osallisuuden mahdollisen vähenemisen eli heikkenemisen syiksi, nähtiin eri tekijöitä. Osallisuuden nähtiin vähentyneen kolmen eri muutoksen seurauksena. Ensinnäkään etäopetuksessa ei koettu mahdolliseksi tarjota yhtä paljon vaihtoehtoisia toimintatapoja tai tehtäviä kuin vastaavasti lähiopetuksessa, minkä seurauksena opettajan rooli korostui. Yhdeksi perusteluksi esitettiin aika- sekä henkilöresurssia. Kuitenkin oppilaille tarjoutui mahdollisuus esimerkiksi valita oma oppimisympäristönsä ja enemmän aikatauluttaa omaa opiskeluaan, mikä osassa näkemyksiä ei noussut esille. Aikaa kului esimerkiksi oppilaan yhteyden saamiseen. Toisaalta toimintaan, johon olisi tarvittu toinen aikuinen, ei koettu mahdolliseksi järjestää. Vastaajan näkemys kuvaa kyseisten syiden seurauksena tulleita osallisuuden muutoksia:

Mielestäni sana etä kuvaa hyvin etäopetuksen tilannetta. Kun on etänä, ei voi samanaikaisesti olla lähellä välittömässä vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Tällöin mielestäni myös osallisuus on etäistä. Osallisuudesta jää etänä puuttumaan paljon. (V6)

Toiseksi opettajat nostivat esille oppilaiden näkemysten ilmaisemisen heikentymisen. Kun mielipidettä ei ilmaista, on se vaikeaa selville. Näkemysten ilmaise-matta jättäminen on kuitenkin myös merkki jostakin. Kiilin (2006, 205–206) mukaan rakenteellisen ratkaisujen lapsilähtöisyys ja vapaaehtoisuus ovat lasten osallistumisen kannalta merkittäviä kriteerejä. Kaikki oppilaat eivät vastaajien mukaan kokeneet etäyhteyden välityksellä luontevalta vastaamisen, mikä kertoo etäyhteyden häirinneen näkemysten ilmaisua. Tästä herääkin kysymys, missä määrin erilaiset etäyhteyden avulla olevat kohtaamiset vähentävät vuorovaikutusta verrattuna suorassa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan kohtaamiseen.

Kolmanneksi kaikkia aiempiakin yhdistävä huomio on oppilaiden kuulluksi tule-misen vähentyminen. Shier (2001) esittää tasomallinsa ensimmäisellä viidestä tasoista oppilaiden kuulluksi tulemisen, minkä tulisi tapahtua, jotta toimintaa voidaan ylipäänsä kutsua osallistavaksi. Vaikka kuulluksi tuleminen ei kaikissa tapauksissa vähentynytkään, erään vastaajan näkemykset ovat vahvasti osallisuuden vähentymisen kannalla:

Kuulluksi tulemistä ei tapahtunut käytännössä ollenkaan. Saatana. (V12)

Osallisuuden ei kuitenkaan nähty opettajien mukaan pelkästään heikentyneen tai vähentyneen, vaan myös muuttuneen. Erään opettajan mukaan oppilaat saivat samaan malliin valita työskentelypaikkansa sekä toiminnallisten tehtävien suorittustavan. Samainen vastaaja koki oppilaiden vapauden omaan ajankäyttöön lisääntyneen, mikä lisäsi oppilaiden työskentelyssä joustavuutta. Osallisuuden vähentymisen ja lisääntymisen lisäksi koettiin myös muuta:

Oppilaiden osallisuus muutti muotoaan. Toisaalta jotkin asiat, kuten oppilaskunnan kautta tapahtuva osallisuus väheni. Toisaalta taas koin, että osa oppilaista sai äänensä kuuluviin paljon paremmin kuin lähiopetuksen aikana. (V9)

ja

Toisaalta oppilailla oli meidän koulussa vapaus osittain tehdä tehtäviä valitsemanaan ajankohtana. (V18)

Yllä olevan vastaajan kokemuksen mukaan etäopetus muutti osallisuutta joksikin muuksi. Osallisuus ei ollut enää lähiopetuksessa ollutta tuttua, vaan jotakin

muuta. Tieto- ja viestintäteknologian merkittävä päivittäinen käyttö mahdollisti osalle oppilasta näkemysten esille tuomisen. Osallisuus ei siis ollut yksioikoisesti pelkästään vähentynyt tai heikentynyt. Yhtenä tähän vaikuttavana huomiona saattaakin olla oppilaskunnan toiminnan keskeytyminen etäopetuksessa. Ainoastaan yhdessä tapauksessa oppilaskunnan toiminta vastaajien mukaan varmuudella jatkui:

Koulun yhteisiä tapahtumia tai tempauksia ei järjestetty. Oppilaskunnan hallitus kokousti kerran Teams-yhteydellä, ja koosti oppilaiden palautteen lukuvuodesta yhteisöllistä oppilashuoltoryhmää varten. (V16)

Yhden kerran kokoontuminen ei kuitenkaan mahdollistanut toimintaa samalla tavalla kuin lähiopetuksessa. Kokoontumisella mahdollistettiin vastaajan mukaan oppilashuoltoryhmän toiminnan laadun ylläpitäminen. Kiili (2006, 90–91) nostaa-kin Pierre Bourdieun näkemyksiin pohjautuen lasten osallistumista estäviksi ja edistäväksi tekijöiksi valtaan liittyvät asemat ja suhteet. Kuten aiemmin todettu, oppilaskunnat käyttävät toiminnassaan valtaa ja kenties valta siirtyi oppilaskunnalta takaisin suoraan oppilaille, samalla osallisuutta muokaten.

#### **6.4 Etäopetuksessa kerätty palaute oppilaiden näkemyksistä ja mielipiteistä**

Palautteen antamisen mahdollisuus on tärkeässä osassa osallisuutta, sillä se on oman näkemyksen ilmaisua. Oppilailta kerättiin tai kuultiin palautetta etäopetuksesta pääasiassa kyselemällä suullisesti tai sanallisesti etäopetuksen aikana. Väittämään *oppilailta kerättiin tai kuultiin palautetta etäopetusaikana pidetystä opetuksesta* vastaajista yli lähes 70 prosenttia jokseenkin tai täysin samaa mieltä (ks. liite 2). Noin 20 prosenttia oli täysin tai jokseenkin eri mieltä ja loput ei samaa eikä eri mieltä. Palaute pyrittiin myös usein huomioimaan, mikä onkin tärkeää oppilasta osallistavan osallisuuden mahdollistamisessa (ks. Shier, 2001; Kiili, 2006). Shier nostaa esille osallisuuden tasomallinsa jo toisessa tasossa erikielisten sekä ilmaisun vaikeuksia omaavien lasten näkemysten mahdollistamisen tärkeyden (2001, 112). Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) tunnistetaan

vähemmistöryhmän oppilaan erinäinen tilanne suhteessa kantaväestön ja -kulttuuriin edustajaan. Näiden tilanteiden tulisi siis olla läsnä myös oppilaan osallisuudessa. ja niihin tulisi olla luodut rakenteet, jotka mahdollistavat myös vähemmistöryhmän oppilaan osallistumisen.

Etäopetuksessa kerätty palaute suuntautui erityisesti tehtäviin. Opettajat tarjosivat tehtäviin eri vaihtoja määrän ja haasteellisuuden suhteen. Tehtävätyyppejä muutettiin tarpeen vaatiessa sekä toivottuja, pidettyjä tehtäviä tarjottiin enemmän. Kerätyn palautteen huomiointi opetuksessa oli siinä, että palaute suunnattiin tekemiseen, sillä osallisuutta pyrittiin kehittämään etäopetusjakson tehtävien avulla. Palautetta hyödynnettiin siis aktiivisesti. Kuitenkaan oppilaat eivät tällöin päässeet itse vaikuttamaan päätöksentekijöinä siihen, millaista muutos oli. Opettaja teki lopulta itse päätöksen muutoksista. Aktiivista palautteen hyödyntäminen oli, kun palautteen pohjalta muutettiin opetusta tarjoamalla tukea sitä tarvitseville. Muutamissa tapauksessa oppilaaseen tai koko ryhmää koskevia toimintatapoja muutettiin. Toiminnan muuttaminen oli tällöin aktiivista etäopetusjakson aikana tapahtuvaa toimintaa.

Oppilailta kerättiin palautetta myös itsearviointien avulla, joissa osassa tapauksia seurattiin lisäksi oppilaan jaksamista. Oppilaiden hyvinvoinnin heikkenemisestä koronapandemia aikana nousi esille muun muassa Pelastakaa Lapset ry:n (PeLa) (2020) Lapsen ääni -selvityksestä. Siinä lapsista ja nuorista yli neljäsosa koki henkisen hyvinvointinsa erittäin tai melko huonoksi. Huomion arvoista oli kuitenkin, että lapsista lähes kolmannes toivoi enemmän tukea opettajalta ja yli puolet koki koulunkäynnin stressaavammaksi etäopetusaikana (PeLa, 2020, 8, 14).

Oppilaat täyttivät joka viikon perjantaina kyselyn, jossa seurattiin oppilaiden jaksamista, oppimisen solmukohtia ja annettiin palautetta opettajalle. Tulosten perusteella muutettiin oppilaaseen kohdistuvaa toimintaa. (V9)

Itsearviointien kerääminen on tärkeää, jotta saadaan oppilaan henkilökohtaiseen oppimiseen liittyvää tietoa. Näiden tietojen hyödyntämisellä pystytään kehittämään opetusta yksilöitä tukevaksi. Itsearviointien eräistä hyödyistä oppilaan oman oppimistaitojen kehittymisen lisäksi on opettajien saama niistä yksilöllinen

informaatio oppilaasta, kuten oli yllä olevan vastaajan tapauksessa. Itsearviointit toimivatkin yksilöllisen osallisuuden kehittämisessä tukena etäopetuksen aikana. Itsearviointi tehtiin muun muassa Microsoftin Office 365 Formsin avulla. Etäopetuksessa osallisuus esiintyikin usein yksilöllisenä.

Muutamassa tapauksessa palaute kerättiin kuitenkin vasta etäopetusjakson jälkeen. Tällöin ongelmaksi muodostuu palautteen inaktiivinen hyödyntämättä jättäminen kyseisen etäopetusjakson aikana. Mikäli oppilaan näkemystä ei kysytä, asettuu opettaja asemaan, jossa hän itse määrittää oppilaan parhaan. Tämä onkin hyvin ongelmallista Shierin (2001, 111–112) osallisuusteoriassa, sillä vaikka aikuinen tuntisi ja tietäisi lapsen hyvin, tulisi kuitenkin osallisuuden peruslähtökohtana olla lapsen kuuntelu. Nopeasti ja monille täysin uuteen etäopetukseen siirtymisessä ei täysin pystytty edes keräämään palautetta oppilaalta saatika muokkaamaan opetusta palautteen mukaiseksi.

Palautteen keräämisestä seuraa kuitenkin ainakin se, että sitä voidaan mahdollisesti hyödyntää tulevaisuutta varten:

Palaute kerättiin etäopetuksen lopussa, joten ei huomioitu sen aikana. Voidaan kenties huomioida, jos etäopiskeluun vielä palataan. (V14)

Täyttä varmuutta uusien etäopetusjaksojen tulosta ei ole, ja seuraavassa etäopetusjaksossa opetus saatetaan toteuttaa erilaisin nykyisestä poikkeavin tavoin. Kuitenkin kerätty informaatio uudentilanteesta hyödyttää myös tulevaisuudessa, vaikka sitä ei olisikaan käytetty kyseisen etäopetusjakson aikana.

## **6.5 Yhteenveto**

Alakoululaisen osallisuus etäopetuksessa oli monilta osin samanlainen kuin lähiopetuksessa, vaikka myös muutoksia syntyi. Opettajien näkemykset oppilaan osallisuudesta ja niihin tulleista muutoksista ovat nähtävillä kuviosta 3. Kuvion keskellä esiintyy otsikko, jota analyysissä muodostuneet yläluokkasisällöt enemmän avattuina ympäröivät. Sisältöjen linkittyminen toisiinsa tulee huomioida, sillä ne kaikki ovat osana opettajien näkemysten mukaista oppilaan osallisuutta.



**Kuvio 3.** Oppilaan osallisuus etäopetuksessa opettajien näkemysten mukaisesti

Oppilaiden mielipiteiden ja näkemysten huomioiminen päätöksenteossa ja valinnanvapaus olivat opettajien mukaan tärkeitä oppilaan osallisuudessa. Näitä myös Shier (2001) ja Kiili (2006) pitävät oppilaan osallisuuden lähtökohtina. Oppilaan osallisuus nähtiin aktiiviseksi toiminnaksi. Näkemysten kerääminen, niiden ilmaisu, ja huomiointi, kuulluksi tuleminen, ei kuitenkaan ollut mahdollista samassa määrin kuin lähiopetuksessa. Opettajat joutuivatkin ottamaan roolin, jossa he tekivät näkemystensä mukaan valintoja oppilaan parhaaksi. Kiili (2016, 124–125) nostaakin esille, että aikuinen määrittää itse usein vaihtoehdot lapsen osallistumiselle. Tällöin kuitenkin oppilas ei itse pääse mukaan päätöksentekoon päättämään esimerkiksi eri vaihtoehdoista. Myös lähiopetuksessa opettajat tekevät tätä luottaen omaan pedagogiseen osaamiseensa, mutta etäopetuksessa kerätyn oppilaiden näkemysten vähyys ajoi opettajia itse päättämään suuremmassa määrin kuuntelematta oppilaita.

Kouluarjen mahdollistaman tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen etäopetuksessa mahdollisti kuitenkin toisenlaista osallisuutta. Luokkahuoneessa hiljaisempien oppilaiden nähtiin pääsevän paremmin ääneen ja luokkahuoneen puuttuminen mahdollisti uusia työskentelypaikkoja. Hyvät itseohjautuvuustaidot omaavat

oppilaat pysyivät hyötymään etäopetuksessa mahdollistuneista valinnanmahdollisuuksista. Oppimisympäristön valinta, itsenäinen eteneminen ja tehtävien palauttaminen sovittuina ajankohtina mahdollisti osalla etäopetuksessa osallisuusmahdollisuuksien hyödyntämisen. Kuitenkin tukea tarvitseville etäopetuksen mahdollistama osallisuus toi haasteita oppimiseen. Sosiaalisen median lisääntynyt hyödyntäminen opetuksessa oli merkittävää. Somen palveluiden käyttäminen mahdollisti uudenlaisia ympäristön hyödyntämisen ja tapojen käyttämisen osallisuuden näyttämiseksi, mutta myös opetuksen mahdollistamiseksi. Sillä pystyttiin tarjoamaan myös oppilas–opettajakohtaamisia, jossa henkilökohtaisen tuen antaminen mahdollistui. Vaikka etäopetus tietyin tavoin vähensi oppilaiden mielipiteiden ja näkemysten huomiointia, mahdollisti se silti toisenlaisia valinnanmahdollisuutta.

Osallisuus näyttäytyi vastaajien mukaan etäopetuksessa lähiopetusta vähemmän yhteisöllisenä, mihin vaikutti erilaisten äänestysten pitämisen vähyys sekä etäopetuksen yksilöllisempi luonne. Valintatilanteissa, joihin vaikuttavat sosiaaliset ja poliittiset voimat (ks. Thomas, 2007, 206–207), oppilas toimii yksilönä mielipiteen ilmaisussa. Oppilaiden mielipiteiden ja näkemysten perusteella osallisuus muuttui kuitenkin osassa tapauksia yhteiseksi toimintamuutokseksi opettajien toiminnassa etäopetuksessa, jolloin opetusta muokattiin tällöin koko ryhmän tasolla. Oppilaat eivät itse kuitenkaan päässeet tällöin osallistumaan itse varsinaiseen päätöksentekoon. Kaikissa tapauksissa palautetta ei kuitenkaan hyödynnetty tai sen kerääminen oli vähäistä. Tällöin toiminta palautteen osalta olikin inaktiivista, josta ei ollut hyötyä etäopetusjakson aikana.

Merkittävää osallisuudessa oli aktiivinen toimijuus opettajan ja oppilaan osalta. Lähiopetuksessa opettaja toimi osallisuuden mahdollistajana, mutta kuitenkin oppilas oli päätoimijana, joka osallistui äänestyksiin ja valitsi itselleen eri tehtäviä ja työskentelypaikkoja. Etäopetuksessa opettaja pystyi tarjoamaan tehtävissä jonkin verran valinnanmahdollisuuksia, joista oppilas sai valita. Vaikka oppilas pystyi myös valitsemaan työskentelypaikkansa, ei oppilasta kuitenkaan otettu eri syistä mukaan itse päätöksentekoon. Opettaja toimi omien näkemysten mukaan oppilaiden parhaaksi.

## 7 Luotettavuus

Opettajat määrittivät oppilaan osallisuutta eri tavoin. Selkeän oppilaan osallisuus -kriteeristön puuttuminen voikin osalla vastaajista vaikuttaa siihen, mitä osallisuuteen nähdään kuuluvaksi, mikä heijastui vastaajien vastauksiin. Lomakkeen teossa hyödynsin Pirttisen (2007, 49–55) käyttämiä oppilaille suunnattuja osallisuus ja vaikuttamismahdollisuuksiin liittyviä väittämiä ja kysymyksiä. Tässä myös Opetushallitus on ollut mukana. Lisäksi hyödynsi myös lasten oikeuksien sopimuksen pohjalta tehtyä ja Lapsiasiavaltuuston esittelemää Tonttilan & Kaupisen (2018) tekemää opettajille suunnattua lasten osallistumismahdollisuuksia lisäävää esitettä. Koen näiden käytön lisänneen lomakkeen ja tätä kautta aineiston luotettavuutta selvittäessä etäopetuksessa opettajien näkemyksiä oppilaan osallisuudesta, sillä niissä on oppilaan osallistumisessa usein esiintyviä sisältöjä. Tämä lisäsi luotettavuutta tutkimuskysymykseen vastaamisen. En kuitenkaan unohtanut myöskään Kiiliä (2006) ja Shieriä (2001) lomakkeen muodostuksessa, vaan heidän näkemyksensä olivat läsnä kysymyksiä muodostettaessa. Koen saaneeni lomakkeen kysymyksistä ja väittämistä kattavat opettajien näkemyksiä oppilaan osallisuudesta selvittäessä.

Selvitettäessä tutkimuksen luotettavuutta esiin nousevat käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti arvioi tutkimuksessa vastaako aineisto sitä, mihin sen on haluttu vastaavan. Onko tutkittu siis sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitettu. Vastaavasti reliabiliteetti arvioi tutkimuksen toistettavuutta. Pystyisikö siis tutkimuksen toteuttamaan uudelleen päätymällä samoihin johtopäätöksiin. (Tuomi, Sarajärvi, 2018, 160–163.) Tutkimuskysymykseni itsessään sisältää laajan kokonaisuuden, rajaamalla sen ainoastaan opettajien näkemyksiin oppilaan osallisuudesta etäopetuksessa. Keräämäni aineisto lähestyy osallisuutta moninaisen tavoin, minkä seurauksena tutkimustulokset eivät keskity vain määritelmään oppilaan osallisuuteen etäopetuksessa, vaan myös esimerkiksi sen mahdollistamiseen. Tämä onkin validiteetti lisäävä seikka.



Lomakkeesta muodostui mielestäni tutkimuskysymykseni kannalta pääosin relevantti, sillä saamani aineisto vastasi tutkimuskysymykseen laajasti. Kysymysten ja väittämien asettelun onnistumista on kuitenkin vaikeaa mitata, sillä etäopetuksessa olevan oppilaan osallisuus on Suomessa valtakunnallisesti uusi asia. Eri-tyisesti lomakkeen (ks. liite 1) väittämä: *koen oppilaan osallisuuden heikentyneen etäopetuksen aikana*, olisi voinut olla ongelmallinen. Kuitenkin asetteleman *koen*-sanamuoto ohjaa väittämän vastaajan omiin kokemuksiin. Tällöin saan opettajan oman näkemyksen asiasta, jota myös tutkimuksellani selvitin. Lisäksi vastaajilla oli myös mahdollisuus täydentää valintaansa avotekstikenttään, jonka sisältämää tietoa hyödynsin. Lomakkeen suljetut- ja avokysymykset sekä väittämät laajensivat vastaajien näkemyksiä, verrattuna esimerkiksi vain avokysymysten käyttämiseen. Avokysymykset olivat tärkeitä niistä saadun vastaajien itse kirjoittaman informaation vuoksi. Lähetettyäni lomakkeen ensimmäiselle vastaajalle en enää tehnyt siihen minkäänlaisia muutoksia, minkä tärkeyttä Hanna Vilkka (2007, 63) korostaa. Tällä varmistuin siitä, että kaikki vastaajat saivat lomakkeeseen vastatessa saman informaation ja väittämät sekä kysymykset, mikä lisää aineiston luotettavuutta. Kaikki kysymykset ja väittämät antoivat myös informaatiota tutkimuskysymykseen vastaamisessa.

Tutkimuksen onnistumisessa merkittävää oli myös, näkivätkö vastaajat osallisuuden samalla tavalla, kuin se lomakkeen kysymysten ja väittämien taustalla olevissa teorioissa ja alun osallisuusesittelyssä esitettiin. Mikäli esimerkiksi teorialähtöinen metodi ei olisi tarjonnut sisältöä ja mahdollisuutta aineiston analyysiin, olisi teorian ja aineiston peilaaminen keskenään epäonnistunut. Käyttämäni teoriat mahdollistavat mielestäni laajan analysoimisen opettajien näkemyksistä oppilaiden osallisuudesta, sillä aineistosta löytyi monia teorioihin kuuluvia sisältöjä.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös eri tutkimusmetodien ja mittarien käytön vaikuttavuus tutkimustuloksiin. Vastaajien näkemykset olivat etäopetuskontekstissa uusia. Aineistolähtöisen metodin hyödyntäminen olisikin saattanut nostaa vielä enemmän esille toisenlaista osallisuutta kuin teorialähtöinen metodi. Toisaalta osallisuuteen kuuluvat tietyt sisällöt tilanteesta riippumatta, jotka ovat

esille niin Shierin (2001) kuin Kiilin (2006) teorioissa. Siksi koenkin kyseisten teorioiden olleen vahvasti esillä myös aineistolähtöisessä metodissa. Haastattelun hyödyntäminen muutaman vastaajan kohdalla olisi saattanut antaa vielä syvällisempää tietoa näkemyksistä ja niiden taustoista. Tällöin olisin esimerkiksi pystynyt tarkemmin selvittämään opettajien näkemyksiä osallisuuden muutoksista keskustelun ja tarkentavien kysymysten avulla (Tuomi, Sarajärvi, 2018, 85). Kokonaan aineistonkeruumenetelmänä haastattelujen hyödyntäminen olisi kuitenkin vaatinut kiireellisitä vastaajilta enemmän aikaa, vaikka myös huolellinen lomakkeeseen vastaamisen on aikaa vievää. Tutkimuskysymykseeni vastaaminen edellyttää joka tapauksessa laadullista tutkimusotetta, sillä määrällisellä otteella en olisi saanut vastaajien näkemyksistä samalla laajuudella informaatiota.

Lomakkeeni koostui niin kysymyksistä kuin väittämistä. Osaan väittämiä ja suljettuja kysymyksiä pyysin tai tarjosin mahdollisuutta tarkennukseen avotekstikentällä. Mukana olleet avokysymykset antoivat vastaajilta omin sanoin tuotettuja vastauksia, joista pisin oli 195 sanan pituinen. Koen avokysymysten lisänneen tutkimukseni luotettavuutta, sillä avokenttävastauksissa vastaaja joutuu esittämään vastauksensa omista lähtökohdistaan ja näkemyksistään. En koe väittämien pohjalta tekemääni vastaajien vastausvalintojen muuttamista prosenttiosuuksiksi tehneen tutkimuksesta täysin mixed methods research -tyylistä, määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen sekoitusta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Väittämistä informaation esittämisessä prosenttiosuudet ovat vain yksi keino esittää vastaajien valintoja.

Väittämät toimivat lisäinformaation esittäjinä ja neljän väittämän vastausten esittäminen prosenttiosuuksina ei tee laadullisesta tutkimuksesta määrällistä tai mixed methods research -tyylistä, sillä laadullisessa aineistossa esiintyviä määriä tulee voida jossakin määrin esittää määrällisesti. Pohjaan väitteeni Tuomin & Sarajärvin (2018, 80) toteamuksen hyödyntämiseen: ”tutkija ratkaiskoon tutkimusongelman parhaaksi katsomallaan tavalla, ja toisaalta siksi, että useimmat ihmiset pyrkivät arjessaankin pohtimaan niin sanoin kuin luvuin.”

Aineistoni olisi tarjonnut ristiintaulukoinnin mahdollisuuden. Ristiintaulukoinnilla voidaan selvittää esimerkiksi vastaajien ominaisuuksien tai aseman vaikutusta

vastauksiin. En kerännyt ristiintaulukointiakin hyödyttäneitä vastaajien luokka-astetietoja, sillä en pitänyt kyseisiä tietoja olennaisina, sillä olin kiinnostunut opettajien näkemyksistä etäopetuksen vaikutuksesta oppilaan osallisuuteen, enkä esimerkiksi tietyn luokka-asteen sisällä olevasta osallisuudesta. Toisaalta myös luokka-asteet 1.–3 jatkoivat pääsääntöisesti lähiopetuksessa. Kriteereinä vastaamiseen pääsyssä oli pätevänä etäopetuksen toteuttaminen alakoulussa lukuvuodesta 2019–2020 alkaen.

Olisin voinut kuitenkin ristiintaulukoinnista verrata vastaajien väittämävaihtoehtoja seuraavaan väittämään: *koen oppilaan osallisuuden heikentyneen etäopetuksen aikana*. Väittämän vaihtoehtoja olisin voinut testata väittämiin: *oppilaiden oppimisessa hyödynnettävien tieto- ja viestintäteknologisten välineiden saatavuus vaikutti etäopetuksessa oppilaan osallisuuteen ja oppilaat saivat itse valita heille sopivia tehtäviä ja ohjautua mielenkiinnonkohteidensa mukaan etäopetusaikana*. Väittämissä esillä ollut sisältö (tv:n mahdollistama osallisuus ja oppilaan valinnanmahdollisuus) muodostivat molemmat analyysissä oman yläluokan. En koe vertailun näistä kumpaakaan antavan merkittävää informaatiota tutkimuskysymykseeni vastaamisessa, sillä vastaajan näkemykset osallisuuden heikentymisestä tai parantumisesta ovat subjektiivisia kokemuksia, joissa osallisuuden vertailukohdan jokainen vastaaja määrittä itse. Tästä syystä hylkäsin myös avokysymysten hyödyntämisen ristiintaulukoinnissa, vaikka mahdollisuus ristiintaulukointin tekoon olisikin jossain määrin lisännyt informaatiota.

Tutkimukseni aihe on tällä hetkellä ajankohtainen ja valtakunnallisesti jokseenkin uusi Suomessa. Näin ollen siitä tutkittavan tiedon määrän voisi nähdä lisääntyvän lähivuosina. Mikäli etäopetuksen hyödyntäminen tulee jäädäkseen, muuttuvat todennäköisesti myös opettajien näkemykset oppilaan osallisuudesta. Tämä vaikeuttikin reliabiliteetin arvioimista. Kuitenkin lomakkeen avulla kerätty aineisto on yksinkertaista kerätä valmiin lomakkeen avulla uudestaan, mikä lisää tutkimuksen toistettavuutta, vaikka lomakkeella kerättävän informaation tutkimusmäärä tuleekin todennäköisesti lisääntymään. Tällöin lomake ei ehkä enää olekaan relevantti.

Keräsin aineistoni Etelä-Suomen alueelta olevien alakoulujen opettajilta. Aineistoni koostui etäopetusta lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 aikana tehneiltä eri opettaja-ammattissa olevilta päteviltä opettajilta. Vastaajia aineistossani oli 19 ja lomakkeen lähetin alle 25 henkilölle. Kysyessäni halukkuutta vastata pro gradu -tutkielmani aiheeseen korostin samalla vastaajien anonymiteettiä. En kerännyt tietoa vastaajien opettamista luokka-asteista aiemmista esitellyistä syistä, joten luokka-asteen vaikutus osallisuuteen olisi todennäköisesti pääasiassa rajoittunut 4.–6. luokkien oppilaisiin. Pätevien opettajien käyttäminen vastaajina lisäsi vastausten luotettavuutta, sillä heillä on koulutuksen osalta tietoa osallisuudesta. Tämän tiedon määrän nähdään myös olevan riittävää opettamaan pätevänä alakoulussa.

Tutkielmani tuloksia ei voida valtakunnallisesti pienen vastaajamäärän takia yleistää, mutta en toisaalta tutkielmallani tähän pyrkinytkään. Olin kiinnostunut saamaan selville, mitä etäopetus on tehnyt oppilaiden osallisuuteen. Tähän kysymykseen sain vastauksia, ja pystyin muodostamaan opettajien näkemyksistä analyysin seurauksena yläluokkia. Kyselyä hyödynnetään haluttaessa selvittää ihmiseltä, miten hän toimii ja ajattelee Tuomin & Sarajärvin (2018, 84) mukaan, ja tässä mielestäni myös onnistuin. Tulin samalla selvittäneeksi vastaavako opettajien osallisuusmäärittelyt oppilaan osallisuutta siten, miten he mahdollistavat osallistumista lähiopetuksessa. Tämä selvitys oli välttämätöntä pystyäkseni tekemään jonkinlaista vertailua siitä, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat näkevät etäopetuksen vaikuttaneen oppilaiden osallisuuteen.

Esitellessäni tutkimukseni tuloksia teorialähtöisen sisällönanalyysin tutkimusmenetelmän keinoin käytin teoriaina Kiilin (2006) osallistumisen mahdollisuusrakennetta sekä Shierin (2001) osallisuuden tasomallia. Salon (2015, 171–172) mukaan teorialähtöisen ja -ohjaavan sisällönanalyysitavan tulisi olla *”aineiston ajatteleminen teorian kanssa.”* Teorioiden pohjalta pyrin esittelemään etäopetuksessa oppilaan osallisuutta. Kuitenkin etäopetuksessa olevan oppilaan osallisuuden ollessa ainakin Suomessa valtakunnan tasolla ja mitalla uusi asia, oli aineiston annettava puhua omaa kieltään. Aineistosta löytyikin uusia sisältöjä oppilaan osallisuuteen, joita ei olisi ollut mahdollista löytää tukeutumalla pelkästään Shierin ja Kiilin teorioihin. Erityisesti Shierin teoria polveutuu osallisuuden merkkihenkilön

Roger Hartin osallisuusmäärittelyistä. Silti myös Shier itsekin on osallisuuden merkkihenkilö. Kiilin määrittelyissä on nähtävillä niin Hartia kuin Shieria ja hänen osallisuusteorian syntyminen lapsiparlamentti-lpanoista, eli 6–12-vuotiaista oppilaista, tekee teoriasta tutkielmani kannalta merkittävän.

## 8 Pohdinta

Perusopetuksessa etäopetuksen hyödyntämisen kasvu tuli todennäköisesti koronaviruksen seurauksena jäädäkseen. Perusopetuksessa pandemian jälkeinen aika onkin monin tavoin mielenkiintoinen. Aletaanko ennen lähiopetuksessa olleita käytännössä kaikkia oppitunteja järjestää vanhemmille oppilailla enemmän etäopetuksena, jos lähiopetuksen ei nähdä tuovan opetukseen lisäarvoa. Vanhempien peruskoulun oppilaiden, mutta myös alakoulun yläluokkien oppilaiden kohdalla, itseohjautuvuustaidot ovat todennäköisesti jo etäopetuksessa menestymiseen vaaditulla tasolla. Lisäksi yksittäiset ja ennalta sovitut etäopetustunnit tuskin tarvitsevat yhtä paljon itseohjautuvuutta kuin koronapandemian aikana, sillä etäoppimista on jo harjoiteltu. Vai onko kuitenkin koulun yksi rooleista lapsia ja nuoria säilöväenä laitoksena (ks. Salminen, 2012) edelleen niin suuri, että oppilaat halutaan pitää koulussa samassa määrin kuin ennen pandemiaa.

Opettajat pystyivät mahdollistamaan tutkimuksessani osallisuutta eri tavoin. Osa mahdollistamaan lähiopetuksesta poikkeavaa osallistumista oppilaiden palautteen pohjalta, osa taas keräsi palautetta vasta etäopetusjakson lopuksi, jolloin siitä ei ollut hyötyä kyseisen etäopetusjakson opetuksen kehittämisessä. Erään vastaajan suora ilmaisu siitä, että osallistaminen ei ollut ykkösprioriteettina, kuvasi todennäköisesti monen etäopettajan näkemyksiä etäopetukseen jouduttaessa. Oppilaiden mukana pitäminen etäopetuksessa, jota myös Hotulainen korosti (ks. Aalto, 2020) oli joissain tapauksissa opetuksen vähimmäistavoite. Tämä tuleekin uusien mahdollisten valtakunnallisten etäopetusjärjestelyjen voimaan tullessa olla ratkaistuna. Koulut nähtiin myös oppilaiden hyvinvoinnin mahdollistajina, sillä huoli mediassa ja myöhemmin hyvinvointiselvityksissä (ks. PeLa, 2020) loivat kuvan, jossa koulu nähtiin olevan oppilaan hyvinvoinnille tärkeä. Normaalioloissa oppilaat viettävät koulussa kolmesta seitsemään tuntia päivässä ja loput ajasta muualla. Näiden koulutuntien puuttuminen olikin hyvin merkittävää, mikä saattaa hidastaa etäopetuksen hyödyntämisen kasvua perusopetuksessa.

Etäopetus nosti esiin myös opetuksen epätasa-arvoon liittyviä sisältöjä. Oppimisessa ja olemisessa tukea tarvitsevat oppilaat, jotka eivät olleet lähiopetuksessa ja joiden itseohjautuvuustaidot eivät olleet riittävän kehittyneet, tarvitsivat todennäköisesti opettajan tukea vielä enemmän etä- kuin lähiopetuksessa. Tukea ei kuitenkaan todennäköisesti ollut saatavissa samassa määrin, vaikka tvt-laitteet mahdollistivatkin esimerkiksi henkilökohtaisen videopuhelun ottamisen oppilaaseen. Jatkossa uusien etäopetusjaksojen koittaessa tulee tähän kiinnittää huomiota, sillä oppilas on oikeutettu tukeen perusopetuslain (628/1998) 16–18 §:n mukaisesti. Tuen tarpeen kasvu etäopetuksessa on viimeistään nyt opetuksen järjestäjien ja toteuttajien tiedossa.

Oppilaskuntien merkitys hävisi etäopetuksessa lähes olemattomiin. Oppilaskunnissa toimitetaan lain mukaisia velvoitteita, joten pidempikestoisissa etäopetusjaksoissa tulisi lainmukaisten asioiden oikeanlainen toimittaminen ottaa huomioon. Oppilaiden osallistuminen heihin liittyviin sisältöihin ei siis saisi vähentyä. Oppilaskuntia olisi mahdollista kehittää yhdistelemällä niihin etäyhteyden mahdollistamaa useamman osallistujan mahdollisuutta, jolloin oppilaskunnat eivät olisi enää muutaman oppilaan luokalta olevia keskittymiä. Tämä kuitenkin todennäköisesti muuttaisi myös oppilaskuntien luonnetta – suuntaan, johon ei ehkä haluta mennä.

Yhteisen koulutilan puuttuminen oli monelle oppilaalle kuin opettajalle todennäköisesti turvattomuutta luova tilanne. Perinteinen luokkahuoneopiskelu jäi etäopetuksessa olevilta täysin pois. Koulutilan puuttuminen eväsi mahdollisuuden paikan päällä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen, jonka merkitystä ainakin alakoulussa työskentelevät opettajat ja oppilashuoltohenkilöstö (ks. Nummenmaa, 2012), ovat korostaneet. Nummenmaan tutkimuksen opettajat pitivätkin tärkeimpänä tekijänä etäopetuksen onnistumisen kannalta oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen onnistumista. Jatkossa tulisikin selvittää yhteisen tilan puuttumisen ja siitä seuranneen paikan päällä tapahtuneen vuorovaikutuksen seurauksia enemmän. Voisivatko esimerkiksi eri videoyhteyspalvelut tarjota jotain, millä pystyttäisiin harjoittelemaan sosiaalisia taitoja myös etäisyyden päästä.

Sosiaalisen media hyödyntäminen osallisuuden mahdollistamisessa oli ajatuksia herättävää. Sosiaalista mediaa tullaan todennäköisesti hyödyntämään jatkossakin entistä enemmän niin lähi- kuin etäopetuksessa. Somen vaikutusvalta saattaa tätä kautta tulla entistä enemmän lisääntymään. Lasten ja nuorten vapaa-ajanviihteen suurta roolia esittävän somen tuominen vahvemmin mukaan opetukseen, voisi lisätä oppilaiden motivaatiota ja kouluviihtymistä. Kouluviihtymisellä on todettu olevan vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin (ks. Danielsen ym., 2009), joten etäopetuksen mahdollisuutta hyvinvoinnin lisääjänä tulisikin tutkia, sillä ainakin koulukiusaamisen on todettu etäopetuksessa olleen lähiopetusta vähäisempää (Repo, Poskiparta, Herkama & Salmivalli, 2020). Etäopetuksen hyödyntämisellä voisikin olla hyvinvoinnin lisäämiseen jotain tarjottavaa.

Oppilaan osallisuus etäopetuksessa nostaa esille muitakin tutkimusaiheita. Etäopetuksessa oppilaan osallisuudesta tulisi ainakin selvittää oppilaiden kokemuksia etäopetuksen tuomista muutoksista. Myös osallisuudella on vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin (ks. Nykyri, 2011), minkä seurauksena osallisuusmuutosten vaikutuksia hyvinvointiin etäopetuksessa tulisi selvittää. Samalla myös oppimisen laatua ja määrää tulee tutkia pitkittäistutkimusten avulla, mahdollisuuden siihen avautuessa. Etäopetus on todennäköisesti tulossa jäädäkseen vahvemmasi osaksi perusopetusta, kuin se ennen koronapandemiaa oli, ja tämän takia osallisuuden ja etäopetuksen vaikutuksista tulee olla selvillä.



## Lähteet

- Aalto, M. (2020). Ensimmäiset tulokset selvillä: Näin etäkoulu vaikutti suomalaisiin koululaisiin. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006631038.html>
- Adaktylou, N. (2020). Remote Sensing As A Tool For Phenomenon-Based Teaching And Learning At The Elementary School Level: A Case Study For The Urban Heat Island Effect. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 517–532. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.517>
- Alanko, A. (2016). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–72). Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 106. Viitattu 06.03.2021 [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Ateneum. (2020). Koulujen ja ryhmien materiaalipankki. Haettu 08.12.2020 osoitteesta <https://ateneum.fi/kokoelmat/yleisotyo/yleisotyön-arkisto/#>
- Baturay, M. H. (2014). An overview of the world of MOOCs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 427–433. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.685>
- Black, M. L. (2013). A History of Scholarship. Teoksessa M. G. Moore, *Handbook of Distance Education* (3. painos). Abingdon: Routledge.
- Burns, E. (2020), School librarians online: integrated learning beyond the school walls. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 631–644. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0107>
- Craig, K., Humburg, M., Danish, J.A., Szostalo, M., Hmelo-Silver, C.E. and McCranie, A. (2020). Increasing students' social engagement during COVID-19 with Net.Create: collaborative social network analysis to map historical pandemics during a pandemic. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 533–547. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0105>
- Da Silva, J. B., Rochadel, W., Simão, J. P. S. & Da Silva Fidalgo, A. V. (2014). Adaptation Model of Mobile Remote Experimentation for Elementary Schools. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 9(1), 28–32. doi: 10.1109/RITA.2014.2302053.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320. doi: [10.3200/JOER.102.4.303-320](https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320)
- De Vynck, G. & Bergen, M. (2020). Google Classroom Users Doubled as Quarantines Spread. *Bloomberg*. Viitattu 01.02.2021 <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-04-09/google-widens-lead-in-education-market-as-students-rush-online>

- Drexel University Online. (2017). *A Brief History of Distance Education*. YouTube-video. [https://www.youtube.com/watch?v=6NfQDnVLZSA&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=6NfQDnVLZSA&feature=emb_logo)
- Eduskunta. (2020) *Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittämisestä*. Valtiopäiväasiat. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/selonteko/Documents/vns\\_3+2002.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/selonteko/Documents/vns_3+2002.pdf)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Etäopetus. (2017). *Etäopetus-verkkosivusto*. Haettu 07.10.2020 osoitteesta <https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/>
- Falck, A-K, Husu, J., Kronlund, T., Kynäslahti, H., Salminen, J. & Salonen, M. (1997). Testing virtual classroom in the school context. *Distance Education*, 18(2), 213–224. doi: [10.1080/0158791970180203](https://doi.org/10.1080/0158791970180203)
- Feeniks-nettikoulu. (2020). *Feeniks-nettikoulu -verkkosivusto*. Haettu 05.11.2020 osoitteesta [https://feeniks-koulu.fi/wp\\_feeniks/](https://feeniks-koulu.fi/wp_feeniks/)
- Fleming, Nic. (2021). After Covid, will digital learning be the new normal? *The Guardian*. Viitattu 01.02.2021 <https://www.theguardian.com/education/2021/jan/23/after-covid-will-digital-learning-be-the-new-normal>
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. & Gardner, M. (2020). “Education Reimagined; The Future of Learning”. A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. Viitattu 01.02.2021 <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Fulton, C. (2020). Collaborating in online teaching: inviting e-guests to facilitate learning in the digital environment. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 579–585. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0116>
- Gabaree, L., Rodeghiero, C., Presicce, C., Rusk, N. and Jain, R. (2020), Designing creative and connected online learning experiences. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 655–663. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0121>
- Google. (2020). *Google Earth -verkkosivusto*. Haettu 08.12.2020 osoitteesta <https://www.google.com/earth/>
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu : kouluhyvinvointia hakemassa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Viitattu 06.03.2021 [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf)
- Hart, Roger A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, 4. Florence: International Child Development Centre.

- Haxhihyseni, S. (2013). The Link Between Topic Work and Intrinsic Motivation. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(8), 311. Viitattu 20.03.2021 <https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/739>
- Ilomäki, L., Lakkala, M. & Kangasharju, A. (2019). Tuloksia virtuaalisesta luokkaopetuksesta 2017–2019. Opettajana virtuaaliluokassa -hankkeen päätösseminaari 9.12.2019. Helsingin yliopisto. Viitattu 12.11.2020 <https://hyplus.adobeconnect.com/ptuxqjkoeikq/?proto=true>
- International Society for Technology in Education. (2008). ISTE Standards for Teachers. Julkaisu 2017. Viitattu 11.11.2020 [https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Teachers%2C%202008%20\(Permitted%20Educational%20Use\).pdf](https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Teachers%2C%202008%20(Permitted%20Educational%20Use).pdf)
- International Society for Technology in Education. (2017). ISTE Standards for Educators. Julkaisu 2017. Viitattu 11.11.2020 [https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Educators%20\(Permitted%20Educational%20Use\).pdf](https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Educators%20(Permitted%20Educational%20Use).pdf)
- International Society for Technology in Education. (2020). ISTE-verkkosivusto. Viitattu 11.11.2020 <https://www.iste.org/about/about-iste>
- Kaipainen, M. (2020). *Muistatko kauhukuvat, joita maalattiin koronakevään etäopetuksen seurauksista? Selvitimme, mikä tilanne on nyt.* Yleisradio. <https://yle.fi/uutiset/3-11566980>
- Kalliala, E. (2002). *Verkko-opettamisen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020a). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden aikana syntyneet hyvät käytänteet yleissivistävässä koulutuksessa. Poikkeustilanteen vaikutusten arviointi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 16.11.2020. [https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/Hyvät\\_kaytanteet\\_yleissivistava\\_koulutus.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/Hyvät_kaytanteet_yleissivistava_koulutus.pdf)
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020b). Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? Poikkeustilanteen vaikutukset eri koulutusasteilla Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 14.12.2020. <https://karvi.fi/app/uploads/2020/12/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf>
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen*. Tilannekatsaus tammikuu 2018. Raportit ja selvitykset 2018:1. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189075\\_koulupaivan\\_aikainen\\_liikunta\\_ja\\_oppiminen-2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189075_koulupaivan_aikainen_liikunta_ja_oppiminen-2.pdf)
- Katsenou, C., Flogaitis, E. & Liarakou, G. (2013). Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 243–258. doi: [10.1080/0305764X.2013.774320](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.774320)

- Keller, C. & Lindh, J. (2011). Framgångsfaktorer för utbildning på nätet. Teoksessa S. Hrastinski (toim.), *Mer om nätbeserad utbildning – Fördjupning och Exempel*. Unkari: Elanders Hungary Kft.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus. Viitattu 06.03.2021 [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743\\_koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf)
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat : tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 283. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 05.03.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiili, J. (2016). Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 24(2), 123–138. <https://journal.fi/janus/article/view/58682>
- Koivusilta, L. (2017). Perhetaustaan liittyvät erot perusopetuksen oppilaiden hyvinvoinnissa Seinäjoella. Tampereen yliopiston Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Seinäjoen yliopistokeskus & Seinäjoen kaupunki. Viitattu 03.04.2021 <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100986/978-952-03-0433-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Križ, K. & Skivenes, M. (2017). Child welfare workers' perceptions of children's participation: A comparative study of England, Norway and the USA (California). *Child & Family Social Work*, 22(4), 11–22. doi: [10.1111/cfs.12224](https://doi.org/10.1111/cfs.12224)
- Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Kortesoja, L., Lampi, L. & Rämä, I. (2019). Vantaan digitaalisen oppimisen seurantatutkimus 2015-2018, perusopetus. Koulutuksen Arviointikeskus, Helsingin yliopisto. Viitattu 01.12.2020 [https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/145203\\_perusopetus.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/145203_perusopetus.pdf)
- Laki Helsingin eurooppalaisen koulun väliaikaisesta muuttamisesta 522/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20200522>
- Laki perusopetuslain väliaikaisesta muuttamisesta 521/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20200521>
- Langinauer, A. (2011). Turvallisuuden merkitys varhaislapsuudessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(5), 544–552. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102890/langinauer.pdf?sequence=1>
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki>

- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). Sosiaalinen osallisuus. *Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.thl.fi/sokra>
- Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. (2012). Etäopetuksen koordinoitihanke. Etäopetuksen lumo: kansainvälinen kirjallisuuskatsaus. [https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/etaopetuksen\\_lumo.pdf](https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/etaopetuksen_lumo.pdf)
- Lehtinen, E. (2004). Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. Van Merriëboer (toim.), (2003), *Unravelling basic componets and dimensions of powerful learning environments* (s. 35–53). Amsterdam: Elsevier.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2017). Lapsen oikeuksien sopimuksen toteutuminen Suomessa. Lasten oikeudet. <https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/lasten-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-toteutuminen-suomessa/>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2021). *Lapsi sosiaalisessa mediassa*. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/lapset-ja-media/lapsi-sosiaalisessa-mediassa/>
- Mantila, H., Mämmelä, M. & Huttunen, A. (2012). Etäopetus erityistilanteissa – Sairaanakin selviää koulusta. *eSKO-hankkeen julkaisu*. [https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/esko-kirja\\_toinen\\_painos.pdf](https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/esko-kirja_toinen_painos.pdf)
- Nummenmaa, M. (2011). *Valtakunnallisen etäopetustutkimuksen tuloksia*. Etäopetuksen koordinoitihanke. <https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/eko-tutkimustuloksia-raportti.pdf>
- Nummenmaa, M. (2012). Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 13/2012. [http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua\\_tietoa\\_oppimisymparistoista\\_VERKKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf)
- Nykyri, P. (2011) *Terveyttä edistävä koulu : opas koulun terveys- ja hyvinvointisuunnitelman laatimiseen ja toimeenpanoon*. Terveiden edistämisen keskuksen julkaisu 7/2001. Helsinki: Terveiden edistämisen keskus.
- Opettajien ammattijärjestö. (2020). *OAJ:n kysely koskien opetuksen poikkeusjärjestelyjä keväällä 2020, tiivistelmä*. Koronavirus-kysely. <https://www.oaj.fi/ajankohdasta/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, OKM. (2020a). *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Tiedote 140/2020. <https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö, OKM. (2020b). *VALTIONEUVOSTON SUOSITUKSET yliopistoille, ammattikorkeakouluille, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen, vapaan sivistystyön, taiteen perusopetuksen, perusopetuksen, esiopetuksen sekä varhaiskasvatuksen järjestäjille koronaviruspandemian aikana*. Tiedote 16.03.2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Suositus+16.3.2020/cc750ec2-9603-c2fd-79a7-ebc56c71a4b7>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta?* Uutiset. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/mita-opetussuunnitelman-perusteissa-sanotaan-itseohjautuvuudesta-digitalisaatiosta-ja>
- Opetushallitus. (2020a). *Perusopetus*. Koulutus ja tutkinnot. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus>
- Opetushallitus. (2020b). *Perusopetuksen järjestäminen 1.8.2020 alkaen*. Opetustoimi ja koronavirus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-182020-alkaen>
- Opetushallitus. (2021a). *Tieto- ja viestintäteknologia oppimisessa*. <https://www.oph.fi/fi/tieto-ja-viestintateknologia-oppimisessa>
- Opetushallitus. (2021b). *Perusopetuksen järjestäminen 1.1.2021 alkaen*. Opetustoimi ja koronavirus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-112021-alkaen>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Key country policy responses*. Koronavirus-päivitys. [https://oecd.github.io/OECD-covid-action-map/data/CoronavirusUpdate\\_AllCountries\\_Public.xlsx](https://oecd.github.io/OECD-covid-action-map/data/CoronavirusUpdate_AllCountries_Public.xlsx)
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. The OECD Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pajulampi, H. (2014). *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Helsinki: Talentum.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (2018). *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018*. Viitattu 06.03.2020 [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB\\_2018\\_web.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB_2018_web.pdf)
- Pelastakaa Lapset ry. (2020). *Lapsen ääni 2020: lasten näkemyksiä koronakeväästä*. Lapsen ääni -kysely. Viitattu 25.03.2020 [https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pelastakaalapset/main/2020/05/22105112/Lapsen\\_aani\\_2020\\_FI\\_web.pdf](https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pelastakaalapset/main/2020/05/22105112/Lapsen_aani_2020_FI_web.pdf)
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3>



- Piispa, M. & Myllyniemi, S. (2019). Nuoret ja ilmastonmuutos : Tiedot, huoli ja toiminta Nuorisobarometrien valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(1), 61-69. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137610/YP1901\\_Piispa%26Myllyniemi.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137610/YP1901_Piispa%26Myllyniemi.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Pirttinen, S. (2007). Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.), *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa: Perusraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille* (s. 49–55). Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* (s. 12–33). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Viitattu 04.02.2021 [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAI-SUJA1562013\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAI-SUJA1562013_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Repo, J., Poskiparta, E., Herkama, S & Salmivalli, C. (2020). *Koulujen koronakyselyn tulokset*. Kysely. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNmM0MmNhODMt-ZjM4OS00OGY4LTg2YzUtYTlY2VhNTc3ZjdmliwidCI6ImY1OTJjY-jVmlLWI4YmMtNDFiOS05MDF%20mLTlhOTlhYjg0YWZhNiIsImMiOjh9>
- Rice, K. L. (2014). A Comprehensive Look at Distance Education in the K–12 Context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425–448. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468>
- Roesch-Marshin, A., Gillies, A. & Green, D. (2017). Nurturing the virtuous circle: Looked After Children's participation in reviews, a cyclical and relational process. *Child & Family Social Work*, 22(2), 904–913. <https://doi.org/10.1111/cfs.12310>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 66(3), 239–261. doi: [10.17105/SPR-2017-0035.V46-3](https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3)
- Sahni, S. D., Polanin, J. R., Zhang, Q., Michaelson, L. E., Caverly, S., Polese, M. L., & Yang, J. (2021). A What Works Clearinghouse Rapid Evidence Review of Distance Learning Programs. *Institute of Education Sciences*, julkaistu tammikuussa 2021. [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/Distance\\_Learning\\_RER\\_508c.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/Distance_Learning_RER_508c.pdf)
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen - Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

- Schleicher, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a Glance. *The Organisation for Economic Co-operation and Development*. Selvitys. <http://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-in-sights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Schlosser, Lee Ayers. & Simonson, Michael. (2006). *Distance Education. Definition and Glossary of Terms* (2. painos). Greenwich, Connecticut: Age Publishing.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2016). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Kansainvälinen raportti 2016. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. doi: [10.1002/chi.617](https://doi.org/10.1002/chi.617)
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomisanakirja. (2021). Osallisuus-haku. *Suomisanakirja-verkkosivu*. Haettu 02.03.2021 osoitteesta <https://www.suomisanakirja.fi/osallisuus>
- Susinos, T. & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385–399. doi: [10.1080/0305764X.2014.914155](https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155)
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. (2001). *Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa*. Tulosten yhteenveto. Nuori kansalainen -tutkimus (IEA Civic Education Study). Viitattu 06.03.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54002/suomen%20peruskoulun.pdf?sequence=1>
- Thomas, N. P. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. doi: [10.1163/092755607X206489](https://doi.org/10.1163/092755607X206489)
- Thompson, K.M. and Copeland, C. (2020), Inclusive considerations for optimal online learning in times of disasters and crises. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 481–486. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0083>
- Tieteen termipankki. (2021). Piilo-opetussuunnitelma -haku. *Tieteentermipankki-verkkosivusto*. Kasvatustieteet. Haettu 05.03.2021 osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:piilo-opetussuunnitelma>
- Tilastokeskus. (2020). Internetin käyttö medioiden seuraamiseen ja viestintään lisääntynyt. Tilastot. [http://www.stat.fi/til/sutivi/2020/sutivi\\_2020\\_2020-11-10\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/sutivi/2020/sutivi_2020_2020-11-10_tie_001_fi.html)



- Tonttila, S. & Kauppinen, M. (2018). *Opettaja – näin annat oppilaillesi mahdollisuuden osallistua*. Esite. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto. [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/27897954/LOS\\_esite\\_opettajille\\_2018.pdf/21a7eda9-c523-8ca8-db16-ec5229535e4b/LOS\\_esite\\_opettajille\\_2018.pdf?t=1594820530042](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/27897954/LOS_esite_opettajille_2018.pdf/21a7eda9-c523-8ca8-db16-ec5229535e4b/LOS_esite_opettajille_2018.pdf?t=1594820530042)
- Tucker, J. A., Guess, A., Barbera, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, S., Stukal, D. & Nyhan, B. (2018). *Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature*. 19.03.2018. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3144139>
- Tujula, M. (2017). ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 70–87. <https://journal.fi/kasvatus-jaaika/article/view/68765>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Ohjeet ja aineistot. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Teoksessa I. Kohonen, A. Kuula-Luumi, & S.-K. Spoof, (toim.), *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- TutorHouse. (2020). *TutorHouse-verkkosivusto*. Sanoma Pro. Haettu 12.11.2020 osoitteesta <https://www.tutorhouse.fi/digiluokka>
- Unicef. (2021). *YK:n yleissopimus Lapen oikeuksista*. Lapsen oikeuksien sopimus. Haettu 04.04.2021 osoitteesta [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)
- Uslu, F. & Gizir, S. (2016). School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher–Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 21–40. doi: [10.12738/estp.2017.1.0104](https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104)
- Valtioneuvosto. (2015). *Ratkaisujen Suomi Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma* 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Viitattu 01.12.2020 [https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YH-DISTETTY\\_netiti.pdf](https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YH-DISTETTY_netiti.pdf)
- Valtioneuvoston asetus valmiuslain 86, 88, 93-95 ja 109 §:ssä säädettyjen toimivaltuuksien käyttöönotosta (125/2020). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20200125>
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2011). Päiväkotihenkilöstön kokemuksia omasta osallisuudesta työyhteisössä. P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevai-*

*suuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina* (s.187–201). Kasvatusalan tutkimuksia 61. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa*. Helsinki: Tammi.

Vähämaa, M. (2019). *Nykyhaasteita*. Luento 2019. Julkisuus ja demokratia. Helsingin Yliopisto.

# Liitteet

## Liite 1

Selite: vastaajille lähetetty lomake tehtiin Helsingin yliopiston e-lomake-ohjelmistolla, mutta on tässä esitetty Microsoft Word -tiedostomuodossa. Kysymyksen ja väittämän perässä oleva \*-merkki kuvaa vastaamisen olleen vaadittua vastaamisen päättämiseksi.

### **Alakoululaisen osallisuus etäopetuksessa**

Oppilaan osallisuus nostetaan tärkeäksi osaksi peruskoulun toimintakulttuuria. Osallisuudella tarkoitetaan muun muassa oppilaan näkemysten huomioon ottamista häneen liittyvissä asioissa sekä oppilaan omia vaikuttamismahdollisuuksia. Oppilaan tulisi päästä vaikuttamaan ikä- ja kehitystasonsa huomioiden häneen liittyviin asioihin koulussa. Osallisuutta on monenlaista ja se saa eri muotoja tilanteen mukaan. Oppilaan osallisuuden kehitystä tulee myös tukea.

Tällä pro gradu -tutkimuksella pyrin selvittämään etäopetuksen seurauksena syntyneitä opettajien näkemyksiä alakoulun oppilaan osallisuuteen tulleista muutoksista. Lomake on suunnattu opettajille, jotka toteuttivat etäopetusta lukuvuosien 2020-2021 sekä 2021-2022 aikana.

### **Kysymykset 1-2 ovat avokysymyksiä.**

1) Mitä oppilaan osallisuus mielestäsi tarkoittaa?\*

2) Miten mahdollistat oppilaan osallisuutta lähiopetuksessa, eli muussa kuin etäopetuksessa?\*

### **Valitse kysymyksiin 3-4 parhaiten sopiva vaihtoehto. Vastaa tarvittaessa kysymyksen 4 tarkentaviin kysymyksiin.**

3) Onko kuntanne tai koulunne opetussuunnitelmassa kuvattu, miten oppilaiden osallistumisvaikutuksia tuetaan?\*

Kyllä / Ei / En osaa sanoa

4) Onko koulussanne oppilaskuntatoimintaa normaalioloissa?\*

Kyllä / Ei / En osaa sanoa

- Jos vastasit kyllä, jatkuiko toiminta etäopetuksen aikana?

Kyllä / Ei / En osaa sanoa

- Jos vastasit kyllä, mitä muutoksia toiminnassa oli?

**Valitse kohtiin 5-8 parhaiten sopiva Likert-asteikollinen väittämä. Vastaa tarvittaessa kohtien 7-8 tarkentaviin kysymyksiin.**

5) Oppilaiden oppimisessa hyödynnettävien tieto- ja viestintäteknologisten välineiden saatavuus vaikutti etäopetuksessa oppilaan osallisuuteen\*

1. Täysin eri mieltä 2. Jokseenkin eri mieltä 3. Ei samaa eikä eri mieltä  
4. Jokseenkin samaa mieltä 5. Täysin samaa mieltä.

6) Oppilaat saivat itse valita heille sopivia tehtäviä ja ohjautua mielenkiinnonkohteidensa mukaan etäopetusaikana\*

1. Täysin eri mieltä 2. Jokseenkin eri mieltä 3. Ei samaa eikä eri mieltä  
4. Jokseenkin samaa mieltä 5. Täysin samaa mieltä.

7) Oppilailta kerättiin tai kuultiin palautetta etäopetusaikana pidetystä opetuksesta\*

1. Täysin eri mieltä 2. Jokseenkin eri mieltä 3. Ei samaa eikä eri mieltä  
4. Jokseenkin samaa mieltä 5. Täysin samaa mieltä.

Jos valitsit väittämän 4. tai 5., miten palaute huomioitiin?

8) Koen oppilaan osallisuuden heikentyneen etäopetuksen aikana\*

1. Täysin eri mieltä 2. Jokseenkin eri mieltä 3. Ei samaa eikä eri mieltä  
4. Jokseenkin samaa mieltä 5. Täysin samaa mieltä.

Jos koet osallisuuden heikentyneen tai vahvistuneen, niin miten?

**Kysymykset 9-10 ovat avokysymyksiä.**

9) Millä tavoin oppilaan osallisuutta on mahdollistettu ja/tai tuettu etäopetuksen aikana? Pohdi esimerkiksi tehtävien tai oppimisessa hyödynnettyjen välineiden avulla. \*

10) Mitä mahdollisuuksia ja haasteita etäopetus on tuonut oppilaan osallisuuteen, kun koulutilassa oppiminen ei ollut enää mahdollista? \*

Kiitos paljon ajastasi ja vastauksistasi!

Vastaukset analysoidaan ja tulkitaan eettisesti hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Vastaaajien nimiä tai muitakaan henkilötietoja ei kerätty missään vaiheessa aineistonkeruuta, joten vastaajia ei voida tunnistaa henkilökohtaisesti.

Lisätietoa tutkimuksesta saat sen tekijältä,

Joona Johansson

0414349751

joona.johansson@helsinki.fi

## Liite 2

Taulukko vastaajien valinnoista väittämiin

Väittämä	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Oppilaiden oppimisessa hyödynnettävien tieto- ja viestintäteknologisten välineiden saatavuus vaikutti etäopetuksessa oppilaan osallisuuteen	0	4	0	9	6
Oppilaat saivat itse valita heille sopivia tehtäviä ja ohjautua mielenkiinnonkohteidensa mukaan etäopetusaikana	2	10	2	5	0
Oppilailta kerättiin tai kuultiin palautetta etäopetusaikana pidetystä opetuksesta	2	2	2	10	3
Koen oppilaan osallisuuden heikentyneen etäopetuksen aikana	2	2	2	9	4